

A IMAGEM NA APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA E DA CULTURA ESTRANGEIRAS

Nuno Samuel Calado de Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão)
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Julho, 2011

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof.^a
Doutora Ana Gonçalves Matos e da Prof.^a Doutora Clárisse
Costa Afonso.

À Prof.^a Doutora Palmira Morais Rocha de Almeida

AGRADECIMENTOS

Aproveito esta oportunidade para expressar, em primeiro lugar, o meu especial agradecimento à Prof.^a Doutora Palmira Morais Rocha de Almeida, não apenas pelo estímulo dado durante a elaboração do relatório que aqui se apresenta, mas também (e sobretudo) pelo exemplo de excelência científico-pedagógica que tentei, a cada passo, emular no meu trabalho.

Dirijo igualmente a minha gratidão, de modo particular, às orientadoras envolvidas: a Prof.^a Doutora Ana Gonçalves Matos e a Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e a Dr.^a Maria Constança Maia Alves e a Dr.^a Maria Esmeraldina Mourinho Gralha, na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto.

Finalmente, endereço ainda uma palavra de reconhecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me apoiaram na consecução deste trabalho — esses prescindem de palavras porque, conhecedores do seu incentivo, sabem quem são.

A IMAGEM NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E DA CULTURA ESTRANGEIRAS

Nuno Samuel Calado de Oliveira

RESUMO

O presente relatório, elaborado sob orientação científica da Prof.^a Doutora Ana Gonçalves Matos (Inglês) e da Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso (Alemão) para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, expõe o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado em Inglês e Alemão, na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (Almada), no ano letivo de 2010-2011, sob a orientação da Dr.^a Maria Constança Maia Alves (Inglês) e da Dr.^a Maria Esmeraldina Mourinho Gralha (Alemão). Visto que uma porção significativa do trabalho em questão consistiu em examinar o valor da imagem no processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras, o relatório ocupa-se sobretudo, por um lado, da problematização de algumas das questões teóricas implicadas (definição de ‘imagem’, a sua aplicabilidade no referido processo de ensino-aprendizagem, as linhas orientadoras para a execução do projeto de trabalho, etc.) e, por outro, do relato do trabalho efetivo de lecionação daí resultante, com vista, portanto, à aplicação da imagem fixa e em movimento no sentido de desenvolver competências comunicativas em língua-cultura e outras competências gerais (aqui, em parte, através da promoção da literacia visual). Para além disto, apresentam-se ainda uma caracterização do contexto de trabalho e da orgânica do núcleo de estágio, uma exposição das visitas de estudo realizadas e dos projetos desenvolvidos e, por último, uma breve reflexão final sobre a totalidade do trabalho empreendido.

PALAVRAS-CHAVE: literacia visual, língua e cultura estrangeiras, imagem, imagem fixa, imagem em movimento

VISUAL IMAGE IN THE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES

Nuno Samuel Calado de Oliveira

ABSTRACT

The present report, written under the scientific guidance of Professor Ana Gonçalves Matos (English) and Professor Clarisse Costa Afonso (German) so as to meet the necessary requirements for the obtainment of the Master's degree in Teaching English and a Foreign Language (German) in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, gives an account of the work done in connection to the Supervised Teaching Practice in English and German, at the Fernão Mendes Pinto Secondary School (Almada), during the 2010-2011 school year, under the guidance of teachers Maria Constança Maia Alves (English) and Maria Esmeraldina Mourinho Gralha (German). As a significant part of the work in question consisted of examining the value of visual images in the teaching-learning process of foreign languages and cultures, the report deals with the questioning of some of the theoretical aspects involved (definition of 'image', its applicability in regard to the mentioned teaching-learning process, the guidelines followed in implementing the project work, etc.), on the one hand, and with the account of the resulting teaching work that took place in order to explore fixed images and moving images towards developing the students' communicative linguistic and cultural competences and general competences (in the latter case, partly by promoting visual literacy), on the other hand. Besides this, it also includes a characterisation of the context in which the work took place and of the traineeship group's organisational structure, an account of the field trips that were organised as well as the projects that were developed and, to conclude, a brief global reflection on the totality of the work undertaken.

KEYWORDS: visual literacy, foreign languages and cultures, visual image, still image, moving image

ÍNDICE

Introdução	1
I. Caracterização contextual	2
I.1. Entidade acolhedora	2
I.2. Turma de Inglês (11.º 7)	5
I.3. Turma de Alemão (10.º 6)	7
II. A imagem na aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras	10
II.1. Notas para uma definição de ‘imagem’	10
II.2. A imagem e o ensino-aprendizagem de línguas	12
II.3. Linhas orientadoras para o trabalho realizado	15
II.4. Resultados a alcançar pelos estudantes	16
III. P.E.S. em Inglês e Alemão	17
III.1. Orientação na F.C.S.H. (U.N.L.)	17
III.2. Orientação na entidade acolhedora	17
III.2.1. Seminários de Inglês e de Alemão	18
III.2.2. Observação de aulas	19
III.2.2.1. Aulas das orientadoras	19
III.2.2.2. Aulas de outras professoras	21

III.3. Lecionação no âmbito da P.E.S. em Inglês	21
III.3.1. Primeiro período	22
III.3.2. Segundo período	25
III.3.3. Terceiro período	33
III.4. Lecionação no âmbito da P.E.S. em Alemão	34
III.4.1. Primeiro período	34
III.4.2. Segundo período	38
III.4.3. Terceiro período	43
IV. Projetos e visitas de estudo	44
IV.1. Projeto Borders (Programa Comenius)	44
IV.2. Projeto Escolas Piloto de Alemão	44
IV.3. Alemão em Cena (Encontro Nacional de Teatro Escolar de Almada)	45
IV.4. Visita de estudo a Almada	45
IV.5. Visita de estudo ao Parque e ao Palácio da Pena	46
IV.6. Visita de estudo ao Goethe-Institut de Lisboa	48
IV.7. Visita de estudo ao C.A.M. (Fundação Calouste Gulbenkian)	48
Conclusão	49
Bibliografia	51

Apêndice 1: Exemplos de planificações de aulas	i
Apêndice 2: Exemplos de tarefas de observação	vi
Apêndice 2: Amostras de materiais produzidos e aplicados no âmbito da P.E.S. em Inglês	xii
Apêndice 3: Amostras de materiais produzidos e aplicados no âmbito da P.E.S. em Alemão	xxvii

INTRODUÇÃO

[...] It is the eye that is the primary channel of learning. As we learn most through visual stimulus, the most interesting and varied these stimuli are, the more effective our learning will be.

Betty M. Bowen, *Look Here! Visual Aids in Language Teaching* (BOWEN, 1982: 1)

O meu apreço intuitivo de longa data pela imagem como material didático — não só enquanto professor, mas também aluno — tem tido afinal, como indica a epígrafe, razões de ser comprovadas pela investigação. De facto, segundo dados estatísticos disponíveis, 83% da aprendizagem do homem contemporâneo far-se-á através do sentido da visão (NOVICICOV, 1971: 12).

Assim, em face destas garantias, o estudo do valor pedagógico da imagem no contexto específico do processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras assumiu-se, desde muito cedo, como tema de trabalho a desenvolver no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Inglês e Alemão, cujo relatório se apresenta.

Consequentemente, a sua estrutura centra-se, por um lado, na problematização de algumas das questões teóricas implicadas (definição de ‘imagem’, a sua aplicabilidade no referido processo de ensino-aprendizagem, as linhas orientadoras para a execução do projeto de trabalho, etc.) e, por outro, no relato do trabalho efetivo de lecionação daí resultante, com vista à aplicação da imagem fixa e em movimento no sentido de desenvolver competências comunicativas em língua-cultura e, simultaneamente, competências gerais (neste caso, através da promoção da literacia visual). Antes disso, contudo, apresenta-se uma caracterização da escola e das turmas, bem como da orgânica do núcleo de estágio, por forma a precisar o contexto de trabalho. Na parte final do relatório, incluiu-se também uma exposição das visitas de estudo realizadas e dos projetos integrados e, como é natural, uma breve reflexão conclusiva sobre a totalidade do trabalho empreendido.

I. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL

O conhecimento do contexto de trabalho constitui, como é sabido, condição *sine qua non* para a consecução de um bom desempenho. A esse propósito, diz-nos Jeremy Harmer:

[...] the actual way we do things depends not on the choice of a method [...], but rather on why and where we are teaching. [...] We need to analyse these features and then choose from the procedures and techniques at our command those that best fit the situation we are in. (HARMER, 2007: 79)

Com efeito, na nossa opinião, a atividade docente deverá ser norteadada por um conhecimento tão profundo quanto possível dos públicos e, não menos importante, dos contextos de aprendizagem, por forma a produzir respostas educativas adequadas aos mesmos e, dessa forma, contribuir para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, começamos por apresentar uma breve caracterização da entidade acolhedora e das turmas com quem o trabalho foi desenvolvido. Esta caracterização, ainda que necessariamente sumária, ajudou também, como se depreende, a determinar as opções metodológicas expostas mais adiante.

I.1. Entidade acolhedora

Segundo o Projeto Educativo de Escola em vigor, a Escola Secundária Fernão Mendes Pinto começou a funcionar, em 1965, em instalações situadas na atual Praça S. João Baptista, em Almada, como prolongamento do Liceu D. João de Castro, sediado em Lisboa. Em 1972, recebeu a designação de Liceu Nacional de Almada e, no ano letivo de 1975-76, terá passado para as presentes instalações, até que, em 1987, optou pelo designativo corrente, numa homenagem ao patrono Fernão Mendes Pinto, que pretende evidenciar o compromisso da instituição com a articulação contextual e a interculturalidade (AAVV., 2010: 15).

A escola é, portanto, uma das dez escolas secundárias existentes no concelho de Almada, situando-se, em rigor, na freguesia do Pragal. É de assinalar que esta freguesia, conforme pode ler-se também no referido Projeto Educativo de Escola, tem vindo a registar, em contraste com outras do mesmo concelho, um aumento da população residente, sobretudo devido às urbanizações criadas a sul, este e oeste da escola (na zona comumente designada Pragal Novo), as quais são habitadas por população das classes média e média alta; note-se, no entanto, que a oeste, nos bairros Cor de Rosa e do Matadouro, se verificam fortes assimetrias sociais que, não raro, conduzem a problemas sociais graves, relacionados com droga, violência e criminalidade. Por oposição, no Pragal Antigo (a norte da escola), encontramos uma população envelhecida (AAVV., 2010: 14-15).

Em termos físicos, é de registar que o recinto da escola ocupa uma área de 29.855 m². Desse total, 3.850,2 m² correspondem a área coberta (num total de seis edifícios), e 26.004,8 m² a área descoberta (AAVV., 2010: 15). Deve referir-se que os equipamentos nos interiores das salas demonstram algum desgaste e desatualização, situação essa de que a escola está consciente e que pretende resolver com uma renovação projetada, cujo arranque se aguarda a qualquer instante (ainda que não haja uma data concreta para tal).

No que respeita à população discente, o número médio de alunos dos cinco anos anteriores oscilava, em 2010, entre os 1000 e os 1500, num espaço originalmente concebido para 1800 alunos (AAVV., 2010: 15). Não só o perfil socioeconómico desta população é caracterizado pela heterogeneidade, mas também o seu local de residência: frequentam a escola alunos do Pragal, de Almada e da Charneca da Caparica. Verifica-se também que cerca de 10% dos alunos do ensino diurno são de nacionalidade estrangeira (contam-se cerca de vinte nacionalidades diferentes, no total) e integram, em virtude disso, o programa de Português Língua Não Materna. Note-se ainda que, em média, 25 alunos usufruem de planos educativos individuais, devido a necessidades educativas especiais, e que mais de 20% dos alunos beneficiam de auxílio económico (AAVV., 2010: 15-16).

Quanto ao pessoal docente e não docente, devem assinalar-se, segundo o Projeto Educativo de Escola, três características fundamentais, de resto facilmente constatáveis numa observação naturalista: feminização, longa experiência profissional e largos anos de permanência na escola (AAVV., 2010: 16).

A escola acalenta um número considerável de projetos, entre os quais se devem destacar aqui, pelo domínio disciplinar em que se inscreve o trabalho desenvolvido, o Projeto Borders, no âmbito do Programa Comenius, o Projeto Escolas Piloto de Alemão e o Núcleo de Teatro; são ainda de salientar, entre muitas outras, iniciativas como o Dia das Línguas, a Semana das Línguas e a Semana da Leitura.

No que concerne à organização e gestão da escola, merecem menção a continuidade e a qualidade de trabalho, asseguradas pela permanência do mesmo presidente/diretor, Dr. João Gabriel, desde 1992/1993, o investimento na garantia de equidade e justiça no acesso à educação através de estratégias diversificadas (como os apoios pedagógicos e/ou financeiros e a homenagem aos alunos de excelência, entre outras) e, finalmente, a realização de um trabalho aturado de supervisão pedagógica e monitorização de resultados, mediante instrumentos diversos, com especial incidência em áreas como os resultados dos alunos, a disciplina e o plano de atividades.

Outra das frentes em que o trabalho da escola merece ser louvado é a ligação à comunidade. Há um investimento no sentido de colaborar com os encarregados de educação — investimento esse cujos resultados, segundo o que é relatado no Projeto Educativo de Escola, têm, lamentavelmente, ficado aquém das expectativas (AAVV., 2010: 20) —, bem como com outras entidades de relevo na vida escolar, entre as quais a Junta de Freguesia do Pragal e a Câmara Municipal de Almada, por forma a ajudar a ultrapassar alguns dos desafios colocados à comunidade.

Em termos de clima e ambiente educativos, o trabalho da escola tem incidido na promoção e na manutenção da disciplina (enquanto condição para a melhoria dos resultados dos alunos), através da supervisão dos órgãos competentes e da manutenção de uma Equipa de Gestão e Mediação de Conflitos, com resultados francamente positivos, sendo que os problemas se circunscrevem, na sua maioria, ao primeiro ano de cada ciclo oferecido (AAVV., 2010: 22); para além disto, tem-se investido na comunicação interna e externa, sobretudo através do desenvolvimento de recursos digitais como a página em linha da escola, o correio eletrónico e a plataforma *moodle*.

Deve referir-se ainda que, no que respeita aos resultados obtidos pelos alunos, os quais constituem um indicador privilegiado, a escola apresenta um desempenho bastante razoável — situar-se-á, em termos médios, acima do meio da tabela nacional,

no ranking dos exames nacionais (AAVV., 2010: 25). Naturalmente, são auscultadas, tanto quanto possível, por parte dos órgãos competentes, as situações de insucesso e abandono (por forma a combatê-las), e exaltados os casos de sucesso.

Terminaremos esta caracterização com uma referência à organização do corpo docente que, de acordo com a legislação em vigor, se estrutura em quatro departamentos. O Departamento de Línguas, que relevamos aqui por ser aquele em que a atividade docente levada a cabo se inscreve, foi, no decurso do ano em questão, coordenado pela Mestre Cecília Farinha e contou trinta e um docentes; o grupo disciplinar de Inglês (330), composto por onze docentes, esteve sob a coordenação da Dr.^a Luísa Rolim, e o de Alemão (340), composto por duas docentes, da Dr.^a Lurdes Cruz. Para além de reunir anualmente, com o objectivo de avaliar as práticas de trabalho em vigor, cada grupo reúne também trimestralmente, por nível de ensino, de modo a colaborar na respetiva planificação letiva. O núcleo de estágio que acolheu o trabalho que aqui se apresenta é assegurado pelas orientadoras, a Dr.^a Maria Constança Maia Alves (Inglês) e a Dr.^a Maria Esmeraldina Mourinho Gralha (Alemão), com quem, de resto, a F.C.S.H. colabora há quatro anos letivos.

I.2. Turma de Inglês (11.º 7)

Importará esclarecer, antes de mais, que as informações constantes deste subcapítulo foram obtidas, em parte, a partir da consulta dos inquéritos aplicados à turma de Inglês (11.º7) pela sua diretora, a professora de Filosofia, Dr.^a Sandra Silva, no início do Ensino Secundário (no ano anterior, portanto). Embora tivesse já sido efetuado um tratamento dos mesmos, foi necessário refazê-lo, de modo a isolar as respostas do grupo que frequentava a disciplina de Inglês e, assim, obter resultados que refletissem efetivamente o perfil dos alunos que compunham a turma (deixando de lado aqueles que frequentavam, em alternativa, Francês ou apenas algumas das disciplinas que constituíam a totalidade do currículo). No entanto, deve registar-se que a caracterização que se segue tem apenas em conta uma amostragem de respostas de treze dos quinze alunos, isto é, as que constavam do dossiê de direção de turma.

Para complementar estas informações, consultou-se também o Projeto Curricular de Turma referente ao ano letivo em questão.

Começaremos, assim, por esclarecer que a turma frequentou, durante o ano letivo de 2010-2011, o sétimo nível da disciplina de Inglês no âmbito do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. A delegada e o subdelegado de turma foram, respetivamente, os alunos Soraia Teixeira, n.º 21, e Afonso Martins, n.º 1. A turma compôs-se de seis elementos do sexo masculino e nove elementos do sexo feminino, com uma média de idades a rondar os dezasseis anos e locais de residência, na sua maioria, fora do concelho de Almada. Os pais (sendo que a maior parte dos encarregados de educação são as mães) situavam-se na faixa etária entre quarenta e quarenta e nove anos e detinham uma escolarização igual ou superior ao ensino secundário; a maioria dos estudantes vivia com os pais e os irmãos.

No que toca às características pessoais dos elementos da turma, deve destacar-se que 54% se consideraram medianamente comunicativos, tinham poucos amigos e não sentiam dificuldade em concentrar-se. Quase 100% sentiam-se «uma pessoa de sorte» (92%) e garantiam ter uma relação afetiva, divertida e de fácil comunicação com ambos os pais (62%). As seis características mais populares, em termos de autodefinição, foram a descontração (85%), a alegria (77%), a calma (77%), a preguiça (77%), o otimismo (54%) e a autoconfiança (38%).

Quanto à vida escolar, 85% dos alunos afirmaram gostar do ambiente da escola (por oposição a 15% que disseram não gostar). Apesar disto, 85% dos alunos consideraram também haver aspetos a melhorar, como as casas de banho (23%) ou os percursos (15%). 92% sentiam ter boas relações com os colegas, enquanto 84% disseram o mesmo quanto aos professores, elegendo, como características mais apreciadas nestes, a simpatia (54%) e a boa disposição (54%). Talvez por esse motivo, a estratégia mais sugerida, no sentido de aumentar o interesse das aulas, tenha sido «ter sentido de humor / ser alegre e brincalhão» (30%), a par da realização de visitas de estudo (23%) e da preparação de aulas dinâmicas (23%). Uma percentagem elevada estudava no quarto (69%), e a totalidade garantia que o local escolhido para o efeito permitia fazê-lo isoladamente; a porção de tempo dedicada por semana ao estudo era, para grande parte, variável (46%). A disciplina preferida da totalidade era o Desenho, ao passo que a disciplina em que mais alunos disseram sentir dificuldades foi Português (62%). Sempre que havia dúvidas, predominou o recurso à mãe (46%),

a um amigo (38%) ou a um professor (38%). Quanto à falta de aproveitamento, 38% dos alunos tinham repetido anos escolares, sendo que todas as retenções se haviam verificado no 10.º ano. Será ainda de referir que, em Conselho de Turma, foram assinalados os casos de um aluno por excesso de faltas a várias disciplinas, e de outros dois alunos por sujeição prévia a processos disciplinares. O perfil educacional da turma, no que toca aos estilos/dimensões de aprendizagem, foi definido pelo Conselho de Turma, na generalidade, como suficiente, à exceção das «modos de aprendizagem» (classificada como fraca), «cooperação» e «relações interpessoais» (classificadas como boas).

No respeitante à ocupação extraescolar, 92% dos alunos disseram receber dinheiro para gastos pessoais, com regularidades diversas. Uma percentagem elevada (69%) praticava uma modalidade desportiva fora da escola. Também a leitura era apreciada por um número significativo (54%), indo as preferências para a banda desenhada, com 54%, e para as revistas, com 54%. Embora 92% dos alunos afirmassem gostar de música, apenas 38% ocupavam os seus tempos livres com a mesma, elegendo como géneros favoritos o rock, a música clássica e a música pop (com, respectivamente, 69%, 46% e 38%); 69% dos alunos sabiam também tocar um instrumento musical. Uma percentagem significativa ocupava os seus tempos livres com televisão (46%), que consumia entre zero a duas horas diárias de 54% do grupo; o tipo de programa preferido era a série (46%). O computador era também utilizado entre zero a duas horas diárias por 46%, sobretudo para fins de investigação (31%) e lazer (31%), sempre no contexto do espaço doméstico (100%).

I.3. Turma de Alemão (10.º 6)

À semelhança do que aconteceu com a turma de Inglês, também com a turma de Alemão foi necessário proceder a um novo tratamento dos dados obtidos com a aplicação do questionário de início de ciclo pela diretora de turma, Dr.^a Teresa Tavares (professora de Português), por forma a desenhar um perfil do grupo que frequentou a disciplina de Alemão, uma vez que a sua composição era diferente daquela que frequentava o grosso das restantes disciplinas não opcionais. Mais uma

vez, alertamos para o facto de a seguinte caracterização se basear nas onze respostas ao questionário disponíveis no dossiê de direção de turma. Como fizemos para a turma anterior, consultámos também o Projeto Curricular de Turma referente ao ano letivo em questão.

Começaremos, portanto, por esclarecer que, durante o ano letivo a que se reporta este relatório, a turma frequentou o nível de iniciação de Alemão no âmbito do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas. O delegado e a subdelegada de turma foram, respetivamente, os alunos João Rebelo, n.º 17, e Carolina Pescada, n.º 5. A turma compunha-se de seis rapazes e nove raparigas, com uma média de idades a rondar os dezasseis anos, cuja maioria (55%), em contraste com a turma de Inglês, residia, como seria de esperar, no concelho de Almada. Uma fatia significativa dos pais tinha idades compreendidas entre os quarenta e os quarenta e nove anos (45%) e escolaridade igual ou superior ao Ensino Secundário (45%); a maioria das mães encontrava-se no mesmo escalão etário (54%) e possuía formação superior (56%). Quanto à responsabilidade pela educação dos filhos, esta dividiu-se de forma mais equilibrada entre pais (45%) e mães (55%).

No que respeita ao autoconceito dos alunos que responderam ao inquérito, é de assinalar que 36% se consideraram muito comunicativos, outros tantos medianamente comunicativos (36%) e 27% pouco comunicativos. A maioria garantia ter muitos amigos (55%), sentia-se uma «pessoa de sorte» (91%) e não tinha dificuldade em concentrar-se (64%). Uma percentagem idêntica (64%) afirmava também ter uma relação afetiva, divertida e de fácil comunicação com os pais. Os seis adjetivos mais populares para uma autodescrição foram «alegre» (64%), «trabalhador» (64%), «organizado» (55%), «descontraído» (55%), «preguiçoso» (45%) e «interessante» (45%).

Quando inquiridos acerca da sua vida escolar, 91% dos alunos disseram gostar do ambiente da escola, em grande parte porque a achavam «agradável, com bom ambiente, calma» (36%). Ainda assim, também nesta turma, um número elevado de alunos (64%) considerava haver aspetos a carecer de melhorias, como seja a inexistência de cacifos para o corpo discente (27%), entre outros. As relações eram avaliadas como boas com os colegas (73%) e os professores (91%), sendo que as qualidades mais apreciadas nestes eram «que saiba[m] motivar» (82%) e «que ensine[m] bem» (55%). 45% não responderam, quando convidados a sugerir aos

professores formas de aumentar o interesse das aulas. A totalidade dos alunos costumava estudar no espaço doméstico (91% deles no seu quarto), tendo a possibilidade de o fazer isoladamente; uma porção significativa afirmou estudar apenas alguns dias antes dos testes (36%), sendo que a quantidade de tempo dedicada a esta atividade, por semana, era, sobretudo, variável (55%). A disciplina preferida pela maior parte dos alunos era o Inglês (64%), e as disciplinas que colocavam mais dificuldades eram o Alemão (27%), a História (27%) e a Literatura Portuguesa (27%). Em caso de dúvidas, os alunos recorriam sobretudo à mãe (55%) ou a um amigo (55%). Importará referir ainda que 45% dos alunos haviam repetido anos escolares, que um dos alunos apresentava um elevado grau de absentismo e que o perfil educacional da turma, no que toca aos estilos/dimensões de aprendizagem, foi definido pelo Conselho de Turma, na generalidade, como suficiente.

Finalmente, na vida extraescolar dos alunos, notou-se que 100% recebia dinheiro para as suas despesas, com regularidades diversas. Quanto à ocupação dos tempos livres, uma porção significativa dos alunos praticava uma modalidade desportiva (64%), estava ao computador (55%) ou lia (55%). Em termos de gostos, 100% dos alunos inquiridos afirmou gostar de ler, elegendo a maioria, como preferência, o romance ou o conto (55%). A totalidade dos alunos (100%) revelou também gostar de música, tendo a maioria, como género favorito, o rock (64%); 64% afirmaram também saber tocar um instrumento musical. No que toca à televisão, a maioria via entre zero a duas horas por dia (64%), sendo a série o tipo de programa mais popular (45%). Finalmente, quanto ao computador, verificou-se que 45% o utilizavam, diariamente, entre zero e duas horas, e outros 45% entre duas e quatro horas, maioritariamente para efeitos de pesquisa (55%), sempre no contexto do espaço doméstico (100%).

Após traçarmos os perfis da entidade acolhedora e das turmas com que desenvolvemos o trabalho relatado (os quais, como foi dito, ajudaram a regular a nossa ação pedagógica), passaremos então a apresentar, no capítulo seguinte, uma visão panorâmica de algumas das questões teórico-práticas levantadas pelo objeto do nosso estudo.

II. A IMAGEM NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E DA CULTURA ESTRANGEIRAS

Antes de expormos de que modos a problematização da relevância da imagem no processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras se refletiu na atividade letiva levada a cabo, bem como as conclusões que isso nos permitiu tirar, será então oportuno, como indicámos, procurar mostrar, resumidamente, de que forma(s) a ‘imagem’ vem sendo definida e aproveitada no âmbito do domínio científico em que este trabalho se enquadra.

II.1. Notas para uma definição de ‘imagem’

Ao tentar definir ‘imagem’, na sua obra *Introdução à Análise da Imagem*, Martine Joly constata que se encontra perante um desafio, dada a plurissignificação do termo:

O termo “imagem” é tão utilizado, com todos os tipos de significados sem ligação aparente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar. (JOLY, 1999: 13)

Em virtude disso, Joly opta por percorrer as diversas aceções que o termo assume, no seu uso contemporâneo, acabando por tornar-se óbvio que aquele adquire significados diferentes, consoante o domínio particular em que a sua utilização se inscreve. Se nos procurarmos debruçar sobre o significado que o termo adquire no enquadramento específico deste trabalho, seguindo os passos da autora, verificamos que, apesar da profusão de obras referentes ao uso da imagem no ensino em geral e das línguas em particular (reforçada nos últimos tempos, como demonstraremos adiante), os autores parecem favorecer sobretudo, em vez de uma definição formal (devido talvez à dificuldade reconhecida por Joly), uma abordagem taxonómica em que essa definição se encontra subentendida na referência a exemplos concretos.

Hecke e Surkamp diferenciam-se desta tendência, todavia, quando, para enumerarem os tipos de imagem utilizáveis na aula de língua estrangeira, no artigo propedêutico *Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes in Fremdsprachenunterricht*, começam por citar a definição de Marcus Reinfried para «visuelle Medien»:

Visuelle Medien im weiteren Sinne sind alle im Unterricht genutzten Informationsträger, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können. (*apud* HECKE & SURKAMP, 2010: 10)

As autoras defendem então que as imagens a utilizar no ensino da língua estrangeira devem integrar-se nesta categoria de materiais didáticos apreensíveis pela visão e veiculadores de informação, oferecendo uma base teórica sobre a qual os professores podem estruturar o seu trabalho. Para Hecke e Surkamp, podemos arrumar sob esta designação não apenas imagens oriundas de domínios artísticos clássicos como a pintura, o desenho e a escultura, mas também de outras mais recentes como a banda desenhada, a caricatura, a imagem gerada digitalmente, o filme e a fotografia. São ainda incluídas nos «Bildtypen des Fremdsprachenunterrichts», para além das sub referidas, as ilustrações, as «logische Bilder»¹ e as analogias visuais², bem como a *performance*, devido à sua forte componente visual (HECKE & SURKAMP, 2010: 10).

Afigura-se-nos importante ainda, no âmbito deste subcapítulo, registar a existência de uma visão dicotómica relativamente aos tipos de imagens disponíveis, no contexto do ensino-aprendizagem das línguas. Na *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, por exemplo, encontramos a seguinte definição, da autoria de David A. Hill:

¹ Na obra *Mit Bildern Lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Scherling e Schuckall classificam como «logische Bilder» os esquemas, os diagramas, os gráficos, os esquemas e as tabelas (SCHERLING & SCHUCKALL, 1992: 29).

² As autoras definem esta subcategoria como «ein Modell, das einen neuen Sachverhalt mit Hilfe bekannter Elemente bildlich darstellt (z.B. ein Planetensystem aus großen und kleinen Bällen)» (HECKE & SURKAMP, 2010: 10).

Visual aids is a term used to cover an extremely flexible range of materials which [...] comprise any kind of visual classroom input which does not involve moving pictures (e.g. VIDEO). (HILL, 2004: 663).

Estes dois elementos, «visual aids» e «moving pictures», serão assim equivalentes aos termos ‘imagem fixa’ e ‘imagem em movimento’, amplamente utilizados na literatura dedicada às questões de que aqui nos ocupamos. Timothy Gangwer, na sua obra *Visual Impact, Visual Learning: Using Images to Strengthen Learning*, veicula precisamente esta visão, com recurso a referências exemplificativas:

The visual teacher actively encourages students to decode still images, such as documentary or advertising photography, and moving images, such as commercials, newscasts, and dramatic or comic television programs and films. (GANGWER, 2009: 5).

Efetuada uma exploração breve do significado de ‘imagem’, no âmbito específico do processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras, e discriminados os dois tipos fundamentais de imagem ao dispor do professor, veremos agora de que usos a imagem tem sido alvo naquele contexto.

II.2. A imagem e o ensino-aprendizagem de línguas

A apologia da utilização da imagem no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das línguas inscreve-se, na verdade, numa longa tradição que remonta, pelo menos, ao século XV. Cerca de dois séculos mais tarde, em 1658, o teólogo e pedagogo checo Jan Amos Comenius (1592-1670) criaria o primeiro compêndio com xilogravuras destinado especificamente ao ensino de língua, sob o título *Orbis Sensualium Pictus* (REINFRIED, 1992: 25). Nesta obra seminal, o autor reconhecia a importância dos sentidos e, nomeadamente, da visão na aquisição de competência linguística (CORDER, 1966: ix). A didática das línguas estrangeiras tem, de uma

forma geral, preservado e cultivado essa herança, a qual, segundo alguns especialistas, atingiu o seu apogeu com o surgimento da abordagem comunicativa (MACAIRE & HOSCH, 1996: 12). Em tempos mais recentes, a publicação de nova e aprofundada bibliografia sobre a matéria (cf. LIEBER, 2008; KEDDIE, 2009; HECKE & SURKAMP, 2010) denuncia uma renovação do interesse na mesma, o qual se deverá, na nossa perspectiva, não apenas às infinitas possibilidades de manipulação e aplicação de imagens concedidas aos professores de línguas estrangeiras pelo advento da Era Digital — relembremos a popularidade atual de fontes de informação como Google ImagensTM, uma das fontes privilegiadas para os especialistas (GOLDSTEIN, 2008: 10), de aplicações como PhotoshopTM e de aparelhos como as multifunções ou os projetores —, mas também à necessidade de resposta a um novo público, que se tem vindo a designar «geração visual» (cf. McDOUGALL, 2002), em virtude da importância que a dimensão visual da comunicação assume no seu quotidiano. A UNESCO, de resto, na *Grunwald Declaration on Media Education*, em 1982, reconhecia já a necessidade de os sistemas políticos e educativos promoverem as competências críticas dos seus cidadãos relativamente ao fenómeno complexo da comunicação contemporânea (cf. UNESCO, 1982), em que se inclui a comunicação visual. Em 2007, o Ministério da Educação português deu (com algum atraso, a nosso ver) um claro sinal de investimento na promoção da literacia visual através da edição do CD-ROM duplo *Vamos Ler Imagens* (cf. TORRES, 2007).

Mostra-nos a investigação, ainda assim, que este reconhecimento dos benefícios da utilização da imagem fixa e em movimento no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não se tem traduzido em práticas docentes metodologicamente satisfatórias. Efetivamente, embora grande parte dos professores manifeste interesse no uso da imagem, por reconhecer o seu apelo junto do estudante, as abordagens utilizadas convencionalmente parecem não tirar partido satisfatoriamente do seu potencial em termos de aprendizagem de língua e de cultura (MACAIRE & HOSCH, 1996: 6). Tem sido aliás observado que, na sala de aula de línguas estrangeiras, a utilização da imagem se realiza, de uma forma geral, dentro dos limites de um escopo limitado de finalidades, como a atribuição de significado, a realização de atividades de transferência de informação por via verbal ou a contextualização temática e/ou linguística (CORBETT, 2003: 140). No entanto, a leitura sistemática da bibliografia disponível permite concluir que as imagens

apresentam um potencial bastante superior, que se manifesta não apenas em termos de aprendizagem das línguas, mas também das culturas estrangeiras. No que toca à primeira, com efeito, é possível verificar que as imagens demonstram aplicabilidade no desenvolvimento das quatro *skills* essenciais (cf. WRIGHT, 1989 e KEDDIE, 2009), através de propostas metodológicas diversificadas e inovadoras, sem que o seu uso adquira expressão significativa na prática, como atestam a bibliografia já referenciada e a experiência adquirida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Inglês e Alemão, nomeadamente através da análise de manuais. Também relativamente ao processo de ensino-aprendizagem de culturas estrangeiras, tem sido notado que as imagens são utilizadas de modo incipiente (CORBETT, 2003: 141). De facto, o manancial de informação que as imagens geralmente veiculam — e, atualmente, a relação simbiótica que estabelecem com a palavra (GOODMAN, 1996: 39-40) — é ignorado nas abordagens superficiais implementadas, visto que lhes é atribuída uma função meramente ilustrativa. Para fazer face a essa vulnerabilidade, tem vindo a ser sugerida, por parte de alguns autores mais atentos, uma reformulação dessas abordagens, com base nos princípios que, em tempos recentes, orientam a análise de imagem — de cariz sobretudo semiótico³ — e, concomitantemente, preparam os estudantes para lidar com novas práticas comunicacionais, que, mercê de profundas alterações tecnológicas, impõem a necessidade de promover novas sortes de literacia, entre as quais a visual. Dizem-nos Kress e Leeuwen:

[...] most texts now involve a complex interplay of written text, images and other graphic or sound elements [...]. But the skill of producing multimodal texts of this kind, however central its role in contemporary society, is not taught in schools. [...] In terms of this essential new communication ability, this new ‘visual literacy’, institutional education [...] produces illiterates. (KRESS & LEEUWEN, 2006: 17)

³ As propostas de Gunther Kress e Theo van Leeuwen, de carácter declaradamente semiótico (cf. KRESS & LEEUWEN, 2006: 6), são particularmente populares entre os autores que promovem a literacia visual; contudo, deve notar-se que muitos autores advogam abordagens ecléticas, nas quais conciliam metodologias herdadas não só da Semiótica, mas também da História e da História da Arte (cf. GERVEREAU, 2007). Martine Joly, de resto, reconhece que «[...] não existe um método universal: ao lado das análises “científicas” de quadros, existem as análises matemática, histórica, estética ou ainda semiótica das imagens» (JOLY, 2003: 239).

Estas informações justificarão assim também, dada a sua riqueza de conteúdo, que as imagens ocupem um papel central na aprendizagem da cultura estrangeira e na formação de indivíduos interculturalmente competentes (CORBETT, 2003: 139-144), aspetos esses indissociáveis, de resto, da aprendizagem da língua estrangeira, à luz das propostas referenciadas.

II.3. Linhas orientadoras para o trabalho realizado

Foi objetivo do trabalho realizado, portanto, proceder à implementação dos princípios supra defendidos na prática docente a levar a cabo junto das turmas de Inglês (Nível VII) e de Alemão (Nível I), durante a Prática de Ensino Supervisionado. Nesse sentido, procurámos, quanto à aprendizagem da língua, explorar o potencial da imagem fixa e em movimento no âmbito do desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas basilares (compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral), aplicando sugestões metodológicas recolhidas, analisadas e seleccionadas durante o processo de investigação que sustentou essa mesma prática docente, mediante, claro está, a sua adequabilidade aos programas das disciplinas e aos perfis de cada uma das turmas. No que respeitou à aprendizagem da cultura, também a partir das leituras efetuadas, procurámos dotar os discentes de conhecimentos basilares referentes ao domínio da interpretação e análise de imagem que lhes permitissem identificar e processar a informação de ordem cultural veiculada por imagens seleccionadas para esse efeito, de forma a que pudessem não só enriquecer o seu conhecimento de realidades inerentes à cultura estrangeira, mas também desenvolver a sua competência intercultural, através do contraste com as realidades referentes à sua cultura (recorrendo, em simultâneo, ao uso de imagens referentes a esta última, sempre que justificável), com o objectivo de aprofundar os seus conhecimentos e desmistificar preconceitos sobre ambas as culturas; concomitantemente, tentou oferecer-se, dessa maneira, um contributo para a progressão da sua literacia visual (essencial face aos atuais padrões comunicacionais); por fim, também foram desenvolvidos esforços no sentido de dotar os estudantes de ferramentas que lhes permitissem interpretar informação presente em textos

multimodais (neste caso específico, que integrem palavra e imagem), concebidos segundo convenções culturalmente específicas.

II.4. Resultados a alcançar pelos estudantes

Interessará, assim, em face do que fica exposto, concluir este capítulo com a apresentação dos resultados que se pretenderam ver alcançados pelos estudantes. Em primeiro lugar, visámos motivá-los para a aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras através da utilização de materiais autênticos que refletissem a sua realidade (crescentemente dominada pela comunicação visual); em segundo lugar, pretendeu desenvolver-se o seu domínio da produção e da interpretação de texto, a partir de metodologias propostas para o tratamento da imagem fixa e em movimento, no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras; em terceiro, fomentar o conhecimento e a descoberta das culturas dos países em que se fala a língua em estudo, a partir da dissecação e interpretação de imagens, mediante a aplicação dos métodos propostos pela análise de imagem; em quarto, fazer uso dessa informação decodificada para contrastá-la com as realidades culturais dos estudantes e, dessa forma, promover a sua competência intercultural; finalmente, interessou-nos contribuir para a progressão da sua literacia visual e, dessa forma, prepará-los para as exigências crescentes dos padrões de comunicação da Era digital.

III. P.E.S. EM INGLÊS E ALEMÃO

Neste capítulo, relataremos as atividades realizadas no âmbito específico da P.E.S. em Inglês e Alemão, nomeadamente quanto à orientação, à observação e à lecionação (incluindo aqui a avaliação do processo de ensino-aprendizagem).

III.1. Orientação na F.C.S.H. (U.N.L.)

A orientação na F.C.S.H. foi assegurada pela Prof.^a Doutora Ana Gonçalves Matos (Inglês) e pela Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso (Alemão), sob essencialmente duas formas. Numa primeira fase, no decorrer do primeiro semestre (conforme estabelecido no calendário letivo da faculdade para o ano em questão), durante as sessões dos seminários Didática e Metodologia do Ensino do Inglês II e Didática e Metodologia do Ensino do Alemão II, sempre que oportuno, e, em simultâneo, nos seus horários de atendimento ou por via eletrónica; esta segunda alternativa estendeu-se, depois, até ao final do ano letivo, após a extinção da primeira. Logo, foi-nos sempre garantido o acesso à informação de relevo respeitante não só ao curso, em geral, mas também à P.E.S., em particular (verificando-se uma preocupação de articulação entre a mesma e os conteúdos lecionados nos seminários). Para além disto, também quaisquer esclarecimentos solicitados eram fornecidos pelas vias supra referenciadas. Deverá destacar-se ainda, neste subcapítulo, a orientação, por parte da Prof.^a Doutora Ana Gonçalves Matos e da Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso, na conceção do projeto de trabalho de cujos resultados aqui damos conta.

III.2. Orientação na entidade acolhedora

A orientação na entidade acolhedora, a Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, foi, como se disse já, garantida pela Dr.^a Maria Constança Maia Alves (Inglês)

e pela Dr.^a Maria Esmeraldina Mourinho Gralha (Alemão). Após uma primeira reunião, foi decidido que o trabalho a efetuar se concentraria nas turmas 11.º 7, para Inglês, e 10.º 6, para Alemão (como as caracterizações denunciaram já), e passaria pela observação das orientadoras, por parte dos orientandos, numa fase inicial, e depois, numa segunda fase, pela lecionação já por parte destes, sendo a prática da mesma regulada por três momentos de avaliação: num primeiro momento, diagnóstica, num segundo, formativa e, finalmente, num terceiro momento, sumativa. Constituiu também preocupação das orientadoras integrar-nos no universo do Departamento de Línguas, em geral, e dos Grupos de Inglês e de Alemão, em particular, dando-nos a conhecer os elementos e a mecânica dos mesmos. A maior parte do trabalho de bastidores teria, contudo, lugar nos Seminários de Inglês e de Alemão, que discutiremos de seguida.

III.2.1. Seminários de Inglês e de Alemão

Na reunião inicial que referimos, foi também marcado um horário semanal dedicado aos seminários que, após aferição da disponibilidade dos envolvidos, se estabeleceu, no caso do Inglês, para as quartas-feiras, das 13:40 às 17:10 e, no caso do Alemão, às segundas-feiras, das 11:00 às 11:40 e às sextas-feiras, das 13:40 às 15:20 e das 17:20 às 18:05. Nestas sessões, após o esclarecimento das linhas de orientação que regulariam o trabalho a desenvolver, a partir da consulta de documentos elaborados pelos responsáveis da faculdade e da escola, bem como de outros produzidos a propósito do estágio em anos anteriores, o trabalho consistiu essencialmente, por um lado, na preparação conjunta ou, em alternativa, supervisionada de planificações e/ou materiais letivos (segundo parâmetros específicos⁴) e, por outro, na análise e na discussão das aulas ministradas; outras atividades paralelas, como preparações de visitas de estudo ou colaborações interdisciplinares, tiveram também lugar durante estes horários.

⁴ Embora tivéssemos sido aconselhados a manter como referência os modelos de planificação em vigor no grupo, foi-nos dada liberdade para adaptá-los às nossas necessidades individuais. Incluímos em apêndice um exemplo das planificações elaboradas para cada uma das disciplinas (cf. Apêndice 1: i-v).

III.2.2. Observação de aulas

III.2.2.1. Aulas das orientadoras

Uma vez que, por altura do início da P.E.S., o tema de trabalho não estava ainda definido, o grosso da observação sistemática, que decorreu nos dois primeiros meses após a chegada à escola, em ambas as disciplinas, concentrou-se em temáticas diversas consideradas de particular interesse para o exercício da atividade docente. De acordo com este critério, o processo de observação baseou-se nas propostas de trabalho apresentadas por Ruth Wajnryb em *Classroom Observation Tasks* (obra adotada pelo núcleo de estágio)⁵ e consistiu, quando necessário, na discussão prévia do tema e da metodologia a aplicar com as orientadoras e, na totalidade dos casos, no momento de observação *per se*, seguido de uma discussão posterior dos resultados obtidos, em cada um dos seminários.

Um dos primeiros objetos de estudo foi o ambiente de aprendizagem, com enfoque nos fatores que afetam esse ambiente e nos padrões de concentração dos alunos. Foi possível constatar, através das aulas observadas, que elementos de ordem física, como a disposição espacial dos alunos ou até a iluminação, influenciam, não menos do que um fator de ordem emocional como a atenção personalizada do professor, os resultados obtidos pelos alunos e não devem, de forma alguma, ser descurados pelo professor.

Também o uso do quadro como recurso pedagógico mereceu a nossa atenção. Procurámos analisar a forma como a utilização do quadro, pelo professor, influi na concentração dos alunos e serve a economia da aula. Em seminário, foi-nos possível concluir que deve haver, necessariamente, uma reflexão sistemática em torno da utilização deste recurso, por forma a tirar o maior partido dele em prol do rendimento letivo — assim, para além da reflexão sobre questões relacionadas com o posicionamento do professor, a que este deve atender, reconheceram-se os benefícios de uma organização tripartida do quadro, com vista a acolher, separadamente,

⁵ Integramos, em apêndice, um exemplo das tarefas de observação realizadas, no âmbito de cada uma das disciplinas (cf. Apêndice 2: vi-xi).

informação de referência, informação relativa ao desenvolvimento da lição e informação inesperada.

A gestão pedagógica do erro constituiu, igualmente, um foco da nossa atenção. A observação levada a cabo mostrou que a reação do professor ao erro deve ser diferenciada. Em seminário, confirmou-se assim, entre outras coisas, que nem todos os erros carecem de correção (isso dependerá, necessariamente, do objetivo da fase da aula em questão), que a correção autónoma e/ou entre pares deve ser promovida, que deve ser garantida ao aluno uma oportunidade para processar a informação recebida e que a intenção comunicativa do aluno não deve ser negligenciada — as repercussões da correção no autoconceito do aluno e no seu desempenho, aliás, constituíram, e devem constituir, a nosso ver, uma das prioridades na reflexão do docente sobre esta problemática. Aprofundando esta questão da gestão do erro, concentrámo-nos também, de forma específica, no feedback do professor ao erro. Através da recolha e análise de amostras, verificámos que é útil para o aluno conhecer os efeitos comunicativos do seu erro e, para tal, a sua correção deve ser clara, enunciando aspetos como localização, alternativas e informação sobre a natureza do erro e formas de evitá-lo.

Também mereceu uma análise detalhada a aplicação de tarefas e, mais especificamente, a conceção que David Nunan apresenta das mesmas. A sua análise segundo parâmetros específicos permitiu-nos refletir, em seminário, sobre questões como a intenção comunicativa, a necessidade de produção linguística (não apenas a diretamente solicitada, mas também aquela suscitada pela negociação e colaboração), a inadmissibilidade da língua materna e a «veracidade», no que toca às tarefas, desencadeando uma interessante discussão em que nos distanciámos da conceção restritiva de Nunan, por considerarmos que o resultado de uma tarefa não tenha que ser exclusivamente comunicativo, ainda que consideremos benéfico que a tarefa deva implicar um grau (relativo) de autonomia do aluno na consecução desse resultado.

Já numa fase em que o tema deste trabalho se aproximava da sua definição, levámos a cabo observações no sentido de aferir a pertinência dos critérios de Stevick para a seleção de «whole-learner materials», isto é, materiais que contemplem o estudante como um ser completo, indo para lá da sua dimensão cognitiva (WAJNRYB, 1992: 126), concluindo que se trata, com efeito, de um conjunto de critérios válido, por se coadunar com uma visão humanista da educação, que

partilhamos. Embora se tenha observado que seja algo difícil satisfazer todos os pré-requisitos avançados por Wajnryb, estes são coerentes e produzem bons resultados — difícil, mas não impossível: numa aula de Inglês observada, que se centrava em torno da produção de comentários escritos a uma seleção de imagens produzida pelos próprios alunos, os resultados foram francamente bons, não só em termos de correção linguística, mas também de competência pragmática — e a tal não terá sido alheio, decerto, o facto de o material ser considerado satisfatório em todos os parâmetros.

III.2.2.2. Aulas de outras professoras

Importará referir que, embora se tenha concentrado nas aulas das orientadoras, como é natural, o trabalho de observação não se limitou às mesmas. Com efeito, no decorrer do ano letivo, o estabelecimento de contactos com outros docentes dos grupos de Inglês e de Alemão permitiu observar aulas de alguns desses docentes, por forma a recolher dados que pudessem ser contrastados com os resultados obtidos a partir da observação das aulas das orientadoras. Assim, as ideias que atrás apresentámos decorrem também da observação de uma aula de Inglês, nível VIII (12.º ano), da Mestre Cecília Farinha, coordenadora do Departamento de Línguas, e duas aulas de Alemão, nível II (11.º ano), da Dr.ª Lurdes Cruz, coordenadora do grupo disciplinar de Alemão. Para além destas aulas do mesmo grupo disciplinar, estabelecemos também contactos com vista a observar aulas de outras disciplinas, nomeadamente uma aula de Literatura Portuguesa, nível I (10.º ano), ministrada pela Dr.ª Maria Manuel Martins, e outra de História da Cultura e das Artes, nível II (11.º ano), ministrada pela Dr.ª Maria de Fátima Amaral (membro da Direção da Escola).

III.3. Lecionação no âmbito da P.E.S. em Inglês

Neste subcapítulo, exporemos as principais atividades letivas levadas a cabo no âmbito específico da P.E.S. em Inglês, por ordem cronológica e de acordo com a

unidade didática em que se inseriram, detendo-nos, naturalmente, com maior pormenor, nos aspetos relacionados com a utilização da imagem.

III.3.1. Primeiro período

Unidade didática: «Social Organisations and Volunteering». A convite da orientadora, responsável por esta unidade, enquadrada no domínio de referência «Um mundo de muitas culturas» (MOREIRA et al., 2001: 28), ministrou-se uma aula subordinada ao tema «Africa and the white Madonna's burden», em que se refletiu sobre as incursões das celebridades no domínio da beneficência, a partir de um texto de opinião relativo às repercussões culturais do trabalho filantrópico de Madonna no Malawi. Antes de nos debruçarmos sobre a utilização efetiva de imagens nesta aula, leiamos o que nos diz Andrew Wright acerca do seu propósito nas fases da aula que antecedem a audição e a leitura:

Pre-listening or reading work should involve the student, create a sense of purpose in reading or listening and help to focus the student's mind on the content of the text. (WRIGHT, 1989: 160)

Com este fim, os alunos analisaram uma imagem icónica da artista com um dos filhos adotivos em África (cf. amostra 3.1: xiii), segundo o modelo avançado por Macaire & Hosch para a exploração de conteúdos culturais em imagens, o qual compreende, respetivamente, as fases da perceção, da receção e da interpretação (MACAIRE & HOSCH, 1996: 29-30); na fase da receção, como sugerem os autores, foi analisada também uma imagem referente à realidade cultural dos alunos (um retrato de Catarina Furtado em trabalho humanitário), o que lhes permitiu perspetivar a problemática de forma dicotómica e ganhar consciência das especificidades culturais em questão. Este trabalho refletiu-se não só na leitura do texto, mas também na fase de pós-leitura, que consistiu numa discussão coletiva sobre o tema em questão: mesmo sem solicitação direta, as imagens utilizadas no princípio da aula

suportaram uma parte significativa da argumentação, o que não será de estranhar, pois a *discussion* é, afinal, uma das finalidades reconhecidas pelos teóricos à imagem, no contexto da aprendizagem de línguas (HARMER, 2007: 179).

Unidade didática: «The Landlady by Roald Dahl: Extensive Reading». Em concordância com a planificação trimestral elaborada pelo grupo, o momento de avaliação diagnóstica coincidiu com a leção da unidade em questão. Uma vez que o trabalho teria de ser equitativamente dividido pelos estagiários, foi avançada por mim, em seminário, uma sugestão de planificação quadripartida (incluindo já a divisão do conto em quatro sequências lógicas e propostas de materiais), segundo a qual a minha intervenção ocorreria, na primeira aula, com a introdução à unidade, na segunda aula, com a segunda parte do conto, e, finalmente, na quarta aula, com a última parte do conto (em equipa com a orientadora e a colega estagiária). Depois de acatada a proposta, decidiu-se que a introdução à unidade consistiria num *cloze exercise* acerca do autor, do seu contexto histórico-literário e da sua obra, em que as imagens incluídas (do autor e de capas de obras suas) possuíam, sobretudo, uma função ornamental, a qual, no entanto, não deve ser subvalorizada, dado que, como nos diz Jeremy Harmer:

[...] Pictures enhance the text, giving readers (or students) an extra visual dimension to what they are reading. [...] If the pictures are interesting, they will appeal strongly to at least some members of the class. They have the power (at least for the most visually oriented) to engage students. (HARMER, 2007: 178-179)

A imagem funcionou também, portanto, como «context setter for the language in use» (BYRNE, 1978: 5). Na segunda aula, na fase de pré-leitura, foi utilizada uma ilustração do conto, respeitante à primeira sequência (cf. amostra 3.2: xiv), que os alunos descreveram — uma das potencialidades da imagem no desenvolvimento das competências falar e escrever (WRIGHT, 1989: 41) —, recordando os conteúdos da lição anterior, suprimindo lacunas de conhecimento dos alunos ausentes e permitindo, a partir daí, especular sobre o desenvolvimento do conto com vista a preparar a leitura da segunda parte. A utilidade das imagens neste aspeto é, de resto, reconhecida por Jeremy Harmer, para quem as imagens permitem a previsão dos conteúdos que se

seguem, numa aula, com particular eficácia e envolvimento por parte dos alunos (HARMER, 2007: 179).

A prática da previsão refletiu-se no «engagement» referido por Keddie (KEDDIE, 2009: 6), não só no que toca à leitura e compreensão do texto, mas também ao resto das atividades, criando um elo entre os alunos e a diegese. Paralelamente à utilização de imagens fixas, recorreu-se também pela primeira vez, nesta unidade, à imagem em movimento, uma vez que se encontrava disponível em linha uma adaptação televisiva do conto, que permitiria exibir o segmento correspondente àquele em estudo, visando um dos objetivos previstos por Jane Sherman para a utilização do vídeo:

Use the film to illuminate the book. You are making a study of the book (or parts of it), probably as literature, and you want to use the film to throw light on it, engage interest, stimulate discussion. (SHERMAN, 2003: 28)

Como sugere a autora, o *engagement* cresceu ainda mais, manifestando-se também na atividade seguinte, a qual consistia em observar um *still* do último momento do vídeo e redigir uma continuação para o mesmo, sob a forma de um e-mail escrito pela personagem nos momentos seguintes, com base nos modelos avançados por Marie-Luise Brandi (BRANDI, 1996: 54-55); a adesão a estas atividades de produção escrita é um efeito reconhecido da imagem em movimento (e, neste caso em particular, da televisão), pois:

[...] television can provide an exemplar which is likely to be more motivating and offer a more comprehensible and realistic starting point due to the contextualising visual dimension. (HILL, 1999: 33)

Dever-se-á assinalar aqui também a liberdade dada aos alunos (lembremo-nos de que o grupo cursava Artes Visuais) para produzirem ilustrações do conto, integrando a expressão artística na aula de língua, com vista a desenvolver capacidades comunicativas multimodais, segundo a proposta de Peggy Albers:

For years, the visual arts have been recognised as developing only the affective, or emotional side, in learners. However, because of an increasing number of studies, [...] the visual arts must be acknowledged not only for their aesthetic contributions to learning but also for their cognitive contributions, as demonstrated in Alli's students' cartoon drawing. [...] Alli's students demonstrate their cognitive connection and understanding of transcendentalism through their visual text. The time has come for ELA [i.e. English Language Arts] educators to commit to classrooms in which languages such as art, technology, music, and written and oral communication are valued for what each contributes to knowledge about student's learning. (ALBERS, 2007: xv)

Depois, na última aula, as imagens produzidas foram comentadas em plenário (num momento de pré-leitura), tendo tido cada aluno a oportunidade de selecionar a sua favorita e comentá-la. Esta intervenção direta dos alunos na seleção de materiais a trabalhar, ou «agency», como nos recorda Keddie (KEDDIE, 2009: 8), beneficiou o processo de aprendizagem, gerando colaboração e interesse. Ainda nesta aula, passou-se também o clipe correspondente ao segmento tratado; para além disto, e porque a ação da adaptação televisiva apresentava uma excrescência relativamente à do conto, procedeu-se à comparação entre os dois finais, o que, mais uma vez, favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, visto que, como nos diz Sherman:

The changes the scriptwriter and director have made to the scene are there in the film to be noticed and discussed, and make for quite compelling close-focus listening comprehension and reading activities [...]. (SHERMAN, 2003: 28)

III.3.2. Segundo período

Unidade didática: «Changing patterns in the world of work». A pedido da orientadora, responsável por esta unidade enquadrada no domínio de referência «O mundo do trabalho» (MOREIRA et al., 2001: 28), foi dada uma aula sobre

descontinuidades nas profissões, ao longo da História, centrada num texto de opinião sobre este tema. Sabendo que a turma tinha recentemente concluído o estudo da pintura oitocentista, na disciplina de História e Cultura das Artes (uma das suas disciplinas preferidas, recorde-se), concentrámo-nos, na fase de pré-leitura, na análise de alguns quadros de Jean-François Millet (1814-1875), com dois propósitos fundamentais: primeiro, preparar a leitura, através do comentário das realidades profissionais representadas (cf. amostra 3.3: xv) e da especulação sobre a sua relevância nos dias de hoje, e, segundo, sensibilizar os alunos para a importância da literacia visual, na medida em que foram dadas orientações genéricas sobre alguns dos aspetos a explorar com vista à recolha de informação de carácter cultural, baseadas nas propostas de Corbett (CORBETT, 2003:139-165). Logo, as imagens desempenharam duas das funções previstas por Macaire e Hosch: serviram, por um lado, como «Informationsträger», ou seja, como portadoras de informação, e, por outro, como «Sprechanlaß», isto é, como motivo para expressão oral (MACAIRE & HOSCH, 1996: 79-83). Tal como na situação anterior, verificou-se, na fase final da aula, em que se promoveu uma discussão em torno do tema (relacionando-o com as ambições profissionais dos alunos), que as imagens se tornaram referenciais, muitas vezes até mais do que os exemplos contidos no texto (cuja leitura e compreensão ocupou, todavia, mais tempo de aula).

Unidade didática: «The Devil Wears Prada: a critical viewing». Sendo que a unidade didática a submeter a avaliação formativa se deveria enquadrar também no domínio de referência «O mundo do trabalho», optou-se, na sequência da consideração de várias propostas com a orientadora, por uma didatização do filme *O Diabo Veste Prada* (2006), que narra a primeira experiência profissional de uma jovem recém-licenciada. Dado que o trabalho deveria, obrigatoriamente, desenvolver-se em quatro sessões, por motivos de calendário, centrou-se a primeira aula num excerto do romance que deu origem ao filme, a segunda num excerto de uma versão do guião do mesmo, a terceira numa crítica ao filme e, por fim, a quarta, na produção escrita de críticas individuais ao filme, orientadas por um exemplo trabalhado em aula e por um questionário proposto por Stempleski e Tomalin (STEMPLESKI & TOMALIN, 1990: 58-60); os textos em questão complementaram, assim, a incidência nas capacidades ouvir — para a promoção da qual o vídeo é um material privilegiado (ALLAN, 1985: 65) —, falar e escrever, fomentando o desenvolvimento integrado

das quatro capacidades essenciais. Quanto ao trabalho com imagens, este consistiu, na fase introdutória da unidade, na análise de dois posters promocionais do filme (cf. amostra 3.4: xvi), com vista a aprofundar a aplicação dos parâmetros de análise de Corbett para o desenvolvimento da literacia visual, nomeadamente: composição, olhar, perspetiva e distância, moda e estilo, objetos e contexto. Mais uma vez, os conhecimentos dos alunos na área das artes visuais evidenciaram-se, e os resultados finais foram profusos e imaginativos. De menção obrigatória será também o trabalho com o vídeo. Antes de o abordarmos, contudo, importará esclarecer um aspeto técnico: em virtude da extensão original do filme (100 minutos), foi necessário editá-lo, por forma a dar-lhe uma duração que suscitasse um trabalho exequível em aula (60 minutos); assim, obteve-se e aprendeu-se a operar um software específico (MPEG Streamclip) que, para além da finalidade supra referida, permitiu também dividir o filme em pequenos clipes, facilitando a gestão dos materiais durante as sessões de trabalho (dali em diante, este software foi aplicado à grande maioria dos materiais em vídeo). Isto possibilitou-nos, por um lado, dedicarmo-nos ao trabalho de comparação entre texto e filme (sobretudo nas duas primeiras aulas), em conformidade com o que havia já sido feito a propósito de *The Landlady*, e, por outro, incidir na compreensão oral, beneficiada, como também sabemos já, pelo recurso ao vídeo. Afigura-se-nos importante salientar que, nesta frente, guiámo-nos pela noção de «pre-set purpose» avançada por Penny Ur, familiarizando assim os alunos com as tarefas antes das audições, pois:

If the learner knows in advance that he is going to have to make a certain kind of response, he is immediately provided with a purpose in listening, and he knows what sort of information to expect and how to react to it. (UR, 1984: 26)

Procurámos igualmente, quando oportuno, fazer da imagem (fixa e em movimento) um ponto de partida para a expressão oral e escrita, como demonstrámos já que a teoria prevê. Logo, nas fases de pré-leitura, tornámos algumas imagens promocionais do filme um pretexto para a recuperação do seu enredo (após o interregno do fim de semana) e para a especulação sobre o seu desenrolar (cf. amostra 3.5: xvii); recorreremos também ao comentário de um curto clipe do filme para ativar os *schemata* e preparar a leitura do texto seguinte, após a testagem da compreensão do

mesmo com uma atividade de «hunting or spotting», segundo a tipologia de Hill (HILL, 1999: 9). Para além disto, estimulámos breves discussões orais e produções escritas, a propósito de temáticas culturais relevantes patentes no filme, relacionadas com os domínios do trabalho, da moda e do jornalismo nos E.U.A. (e, por contraste, com as realidades culturais dos alunos). Em termos de resultados, foi interessante notar que o trabalho de compreensão dos alunos beneficiou claramente da sua exposição à informação paralinguística, mercê do valor comunicativo da imagem em movimento, a qual permite visualizar elementos determinantes na comunicação, como sendo manifestações cinésicas e/ou proxémicas, contextos, intervenientes, etc. (LONERGAN, 1984: 4). Paralelamente a isto, será de valorizar a apreensão de especificidades da cultura norte-americana contemporânea (como sejam, por exemplo, as formas de tratamento), perceptível nas discussões orais e produções escritas, as quais, com a utilização de um suporte alternativo, facilmente teriam passado despercebidas, pois, como refere Rick Altman:

The amount of cultural information carried by a video makes it an especially rich cultural vehicle. [...] The inhabitant of the culture takes these for granted, but for the foreign language learner, video's images and sounds become an open book made up of chapter upon chapter of cultural information. Even the videos themselves — their construction, scripting and cinematography — provide special insight into a nation's cultural specificity. (ALTMAN, 1989: 19)

O *engagement* conspícuo dos alunos ao longo de toda esta unidade terá tido que ver, pensamos, com a sua área de formação, sendo que um número significativo tinha revelado ambicionar uma carreira na indústria da moda durante a discussão sobre profissões da unidade precedente — dados que decidimos capitalizar optando por esta temática. E os resultados compensaram, tendo a turma inclusive interiorizado expressões do filme que depois aplicaria recorrentemente, nas aulas, ao longo do ano letivo, de forma lúdica (com destaque para o «that's all» de Meryl Streep).

Unidade didática: «Cross-cultural Interaction: Encounters, Products, Identities». Esta unidade da minha autoria implicou um retorno ao domínio de referência «Um mundo de muitas culturas» (MOREIRA et al., 2001: 28) nesta fase, devido a restrições na calendarização da visita de estudo ao Parque e ao Palácio

Nacional da Pena, a qual se destinava a preparar. Uma vez que o trabalho relacionado com a visita será objeto de relato detalhado mais à frente, não nos deteremos aqui em pormenores conceptuais de fundo, esclarecendo apenas que esta se focou no topo da Serra de Sintra como local privilegiado para encontros entre falantes das línguas inglesa e portuguesa e, paralelamente, na perspetiva estrangeira sobre o parque e o palácio. Como introdução (dado que a unidade se baseou, em grande parte, na visita de Byron a Portugal), forneceram-se dois retratos do escritor para abordagem especulativa, orientada oralmente, no sentido de construir um perfil byroniano e poder contrastá-lo com as citações que acompanhavam os elementos visuais, referentes à receção portuguesa do autor (cf. amostra 3.6: xviii). Na fase de pré-leitura (de um excerto de *Childe Harold's Pilgrimage*), que consistiu na execução de um *cloze exercise* a partir de textos do próprio Byron, foram apresentadas imagens de Sintra produzidas por William H. Burnett, um gravador britânico contemporâneo do poeta, para comparação com a visão constante daqueles textos (ativando a função imagética da *discussion* no âmbito da competência falar). Usaram-se ainda imagens diversificadas do palácio ao longo da História, para submeter a comentário descritivo, enquanto atividade de pré-leitura para um texto sobre aspetos históricos dos locais a visitar, da autoria de uma visitante australiana; paralelamente, passou-se um curto vídeo, com informações de fundo, que os alunos deveriam sintetizar, segundo parâmetros fornecidos (encarando este material, portanto, como fonte de informação e exercitando a compreensão oral). Posteriormente à visita, discutiram-se os resultados do trabalho de campo (que consistiu no preenchimento de uma grelha com aspetos relevantes em termos de relações entre culturas observados durante a visita), e visionou-se um excerto da série documental *Who Do You Think You Are?*, abordando um caso individual de miscigenação cultural (a atriz norte-americana Brooke Shields) que conduziu os alunos, em última instância, a refletir sobre eventuais cruzamentos de culturas na sua própria identidade — a imagem em movimento, assim, como fonte de informação cultural, cuja recolha foi guiada por perguntas de interpretação, para depois conduzir à referida autoanálise.

Unidade didática: «Job search». Depois da referida interrupção, retomou-se o trabalho no enquadramento do domínio de referência «O mundo do trabalho», focando conteúdos como a procura de emprego, a carta de apresentação e o C.V., a partir de propostas didáticas constantes do manual adotado (MARTINS et al., 2008:

40-60). Neste caso, o trabalho com as imagens, utilizadas pelas autoras sobretudo como objeto de comentário ou questões na fase de pré-leitura, apresentou uma particularidade, dado que as imagens de obras de arte constantes do manual eram referenciadas de forma incompleta ou omissa. Assim, constituiu preocupação nossa facultar informação complementar que permitisse assegurar as condições mínimas para uma postura crítica por parte dos alunos, quer facultando a informação, quer solicitando aos próprios alunos que a recolhessem/completassem, por forma a estimular a atitude investigativa proposta por Zarate para a promoção da consciência crítica cultural e do envolvimento ativo dos estudantes (ZARATE, 1995: 24-25).

Teste escrito de reading, writing e listening. Ficou a nosso cargo a elaboração e correção de um teste para avaliar os conhecimentos adquiridos no enquadramento específico do domínio de referência «O mundo do trabalho», pelo que, num primeiro momento, aproveitámos para explorar as funções da imagem fixa na testagem da capacidade escrever. Diz-nos Andrew Wright a esse propósito:

[...] Visuals intended to stimulate the pupil to talk or write freely might well give a mass of information interpretable in a variety of ways. (WRIGHT, 1976: 52)

O autor acrescenta ainda que algumas das funções gerais das imagens na testagem são, entre outras, «to stimulate the examinee's own ideas and to give him things to talk about» e «to give a real life context to the test without the provision of any specific information» (WRIGHT, 1976: 53). Com estes princípios em mente, e no seguimento de um texto dedicado à prossecução de uma carreira na moda como consequência da propagação do culto da celebridade, foi proposta uma reflexão sobre a influência das celebridades na vida dos jovens, a partir do comentário de citações e de uma ilustração da imprensa (cf. amostra 3.7: xix-xxi), que retratava, ironicamente, uma série de celebridades de acordo com os preceitos da iconografia religiosa (por forma a orientar e a estimular a capacidade crítica). Num segundo momento, para testar a compreensão oral sem comprometer a coerência temática, foi utilizada uma entrevista à *stylist* de celebridades Rachel Zoe; tratando-se de uma situação comunicativa autêntica (que, portanto, simulava as condições da realidade estrangeira em sala de aula), da qual o examinando deveria extrair a informação necessária para

responder a perguntas, julgou-se pertinente adicionar informação visual (e não fazer apenas uso da informação sonora), passando também o vídeo e não apenas o áudio, para aferir a capacidade de identificação da informação relevante, conforme os princípios defendidos por Wright (WRIGHT, 1976: 52); os resultados finais demonstraram a utilidade destas orientações e revelaram-se, por conseguinte, satisfatórios.

Unidade didática: «The power of marketing and advertising». Propusemos ministrar, no âmbito desta unidade dinamizada pela orientadora, uma aula sobre o fenómeno do *product placement*, a propósito da qual sistematizámos, do ponto de vista teórico, os instrumentos fundamentais para o exercício da análise de imagem fixa e em movimento. Assim, depois de introduzir o tema da aula (construída em torno de um texto acerca do referido fenómeno no filme *O Sexo e a Cidade*), a fase de pré-leitura foi antecedida por uma breve reflexão sobre o valor cultural das imagens, seguindo-se a resolução de uma ficha de trabalho em que os alunos fizeram um *matching* entre os grupos de critérios de análise e as suas designações genéricas, segundo a proposta de Corbett, que os alunos já conheciam, de forma superficial, de sessões anteriores (cf. amostra 3.8: xxii); de seguida, já na fase de pré-leitura propriamente dita, os alunos aplicaram os critérios, sob orientação do professor, a uma imagem icónica da personagem Carrie Bradshaw (cf. amostra 3.9: xxiii), tirando conclusões interessantes a propósito da dimensão consumista que a referida personagem aparentava possuir. Numa fase posterior à leitura e compreensão do texto, os alunos visionaram uma passagem do filme *O Sexo e a Cidade 2*, para verificar se o fenómeno se manifestava também na sequência. Antes disso, contudo, tiveram de solucionar uma ficha de trabalho, nos mesmos moldes da anterior (cf. amostra 3.10: xxiv), em que contactavam com conceitos fundamentais da análise fílmica, baseados na abordagem apresentada por Baer-Engel et al., para a análise de textos audiovisuais (BAER-ENGEL et al., 2007: 77-82). Importará esclarecer que a aprendizagem destes conceitos não se pretendeu exaustiva, até porque não constituía um fim em si — a finalidade, na verdade, era munir os estudantes de conhecimentos e de terminologia que lhes possibilitassem entender e discutir objetos fílmicos de forma mais fluida e consciente. Brandi partilha, de resto, a nossa perspetiva:

Die Begriffe der Filmanalyse im Fremdsprachenunterricht sind da sinnvoll, wo sie helfen, die Wahrnehmung durchsichtig zu machen. Sie geben dem Schüler Vokabular an die Hand, um präziser ausdrücken zu können, mit welchem ästhetischen Mitteln der Filmemacher den Zuschauer ins Geschehen einbezieht, ihn auf Distanz hält oder ihn vor Spannung den Atem anhalten lässt.

In diesem Sinne sind die [...] Begriffe der Filmanalyse nicht vollständig und eher als Hilfsmittel und weniger als eigener Lerngegenstand gedacht. (BRANDI, 1996: 171)

Os alunos utilizaram então uma ficha de trabalho destinada a guiar a análise de cenas fílmicas, decorrente do modelo teórico Baer-Engel et al., manifestando um entendimento satisfatório do excerto visionado na discussão posterior sobre o tema (alguns alunos utilizaram mesmo como argumento a utilização de estratégias fílmicas específicas — identificadas por si — para evidenciar determinados produtos e, assim, apelar ao seu consumo).

Unidade didática: «The September Issue: a critical viewing». Dado que esta unidade da minha autoria, objeto de avaliação sumativa, constituiu a segunda oportunidade para desenvolver um trabalho de grande fôlego com a turma, visou-se a construção de uma relação especular com a unidade lecionada no âmbito da avaliação formativa, através da didatização do filme documental *The September Issue* (2009), o qual retrata os bastidores da revista *Vogue* (que teriam servido de inspiração ao filme ficcional *O Diabo Veste Prada*); concomitantemente, aprofundaram-se os conhecimentos culturais acerca do universo das publicações de moda nos E.U.A. — embora, desta feita, no enquadramento do domínio de referência «Os jovens e o consumismo» (MOREIRA et al., 2001: 27). Tendo-nos sido atribuídas três sessões, optámos por dedicar a primeira a uma das personalidades centrais do filme, Anna Wintour, a segunda à sua “antagonista”, Grace Coddington, e, finalmente, na terceira, concentrámo-nos na consolidação da produção de críticas cinematográficas, desta vez atendendo às especificidades do filme documental, a partir de um exemplo trabalhado em aula e de uma versão adaptada do questionário de Stempleski e Tomalin (cf. amostra 3.11: xxv). Tal como aconteceu com o filme anterior, por forma a promover um desenvolvimento integrado das quatro capacidades, o trabalho em torno das capacidades ouvir, falar e escrever (que surge, como vimos, como reação aos cliques rigorosamente segmentados, em atividades de compreensão oral e produção oral e

escrita, nas várias fases da aula), foi complementado com a leitura e compreensão, em aula, de textos relacionados com as temáticas dominantes nos clipes a visionar. No que respeita ao trabalho especificamente desenvolvido com imagens, para além dos clipes, devem destacar-se, em primeiro lugar, atividades propostas na introdução à unidade: após comentar uma citação de Anna Wintour que enfatizava o caráter informativo da fotografia de moda, os alunos ordenaram cronologicamente uma série de capas da edição norte-americana da revista *Vogue*, de acordo com critérios específicos (cf. amostra 3.12: xxvi); a tarefa foi completada com sucesso, evidenciando-se a aplicação das ferramentas de análise de imagem aprendidas anteriormente e o consequente reconhecimento da densidade informativa que as imagens apresentam — foram assim ativadas as funções da imagem como portadora de informação e ponto de partida para a produção oral. Seguiu-se a isto a análise de dois posters promocionais do filme, que deram aos alunos mais uma oportunidade de testar o desenvolvimento da sua literacia visual, neste caso com enfoque na dimensão multimodal que os documentos deste tipo apresentam. Por fim, será também de realçar que os conhecimentos adquiridos pelos alunos a respeito dos conceitos fílmicos fundamentais se manifestaram não apenas no modo como intervieram nas aulas para comentar o visionamento, mas também, e de forma particularmente interessante, na produção final, provando, em primeiro lugar, conhecer já as convenções subjacentes ao tipo de texto produzido — a crítica cinematográfica — e, em segundo, perceber de que maneira as técnicas fílmicas interferem nos processos utilizados pelos cineastas para veicular significados.

III.3.3. Terceiro período

Unidade didática: «Art and consumerism: project work». Esta unidade didática da minha autoria, que fechou o trabalho realizado no enquadramento do domínio de referência «Os jovens e o consumismo», propôs a elaboração de um trabalho de projeto com vista a examinar as relações entre arte e consumismo. Assim, cinco grupos de três alunos realizaram apresentações orais sobre um artista conotado com a Pop Art (selecionado de um elenco fornecido) e as referências ao consumismo

detetáveis na sua obra. As imagens fornecidas aos alunos para introduzir o tema funcionaram assim, uma vez mais, como fonte de informação e pretexto para a produção oral, tendo cabido ao professor orientar o trabalho de pesquisa, na primeira aula, a preparação da apresentação na segunda aula e, na terceira, coordenar e interagir com os alunos durante as suas apresentações (uma vez que a ocasião serviu para avaliar formalmente a capacidade falar). Foi possível perceber, através do resultado final (sujeito a avaliação nas categorias âmbito, correção, fluência, interação e coerência), que a competência linguística e a competência pragmática, a qual denunciou de forma particular o desenvolvimento das suas competências investigativas e críticas, são inegavelmente acentuadas com o recurso à imagem — facto esse constatável, de resto, pela forma como os alunos, autonomamente, se apropriaram de diferentes meios para comunicar as suas mensagens, nomeadamente: língua, imagem fixa e imagem em movimento.

III.4. Lecionação no âmbito da P.E.S. em Alemão

Tal como no subcapítulo anterior, exporemos agora as principais atividades letivas levadas a cabo no âmbito específico da P.E.S. em Alemão, também por ordem cronológica e de acordo com a unidade didática em que se inseriram, detendo-nos com maior pormenor, como até aqui, nos aspetos relacionados com a utilização da imagem.

III.4.1. Primeiro período

Unidade didática: «A casa: tipo e divisões principais». A nossa intervenção nesta unidade referente ao domínio de referência «A família» (LAPA et al., 2001: 22), a convite da orientadora, consistiu na conceção e aplicação de uma atividade de correspondência entre várias tipologias habitacionais alemãs, representadas em fotografias, e as suas designações (cf. amostra 4.1: xxviii), ativando assim a função

das imagens como «Informationsträger» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 79-81) e facilitadoras de «Veranschaulichung» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 83-87); porque a atividade compreendia uma forte componente cultural, as imagens acumularam ainda as funções especificamente culturais da «Informationsvermittlung» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 93-95) e da «Sensibilisierung für die eigene und für die fremde Kultur» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 96-98), conduzindo os alunos à perceção de especificidades arquitetónicas e, por arrasto, civilizacionais da cultura alemã, sob a orientação do professor. No seguimento desta atividade, efetuou-se algum trabalho com recurso a manuais, em que, como no caso do Inglês, se insistiu na exploração crítica de imagens, não promovida pelos autores, com vista ao desenvolvimento de uma postura investigativa relativamente à cultura de origem e à cultura-alvo (conforme vimos já que Zarate defende).

Unidade didática: «Haustiere». Este momento, ligado ainda ao mesmo domínio de referência do anterior, serviu de elemento de avaliação diagnóstica. Na fase de pré-leitura, no âmbito da qual, como vimos, a utilização das imagens assume um papel de grande utilidade para efeitos de predição e ativação de *schemata* — Macaire e Hosch dizem-nos que uma das cinco formas possíveis de ligação entre texto e imagem ocorre, precisamente, quando «das Bild entlastet den Text vor» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 92) —, optámos por explorar, em primeiro lugar, uma imagem representando uma família alemã em passeio, acompanhada dos seus cães, que se cruza com uma família de *Gastarbeiter*, acompanhada dos seus filhos (cf. amostra 4.2: xxix). Esta atividade visava também o tratamento de aspetos culturais, segundo a metodologia proposta por Macaire e Hosch já referida (MACAIRE & HOSCH, 1996: 27-30). Assim, preocupámo-nos, respetivamente, com a perceção, a receção e a interpretação, de maneira a refletir sobre a importância do cão para os alemães, concluindo a maioria dos alunos que aqueles, de facto, possuiriam mais cães do que os portugueses (dada a sua valorização dos mesmos) — o que parece ser uma visão estereotipizante comum (SCHERLING & SCHUCKALL, 1992 :111). A análise foi então concluída com a apresentação das percentagens de famílias donas de cães na Alemanha (13%) e em Portugal (31%) (OHR & ZEDDIES, 2006: 3), as quais contrariaram a ideia iniciais e estimularam a consciência crítica — com esta opção, procurámos seguir as recomendações de Macaire e Hosch, segundo as quais:

Die Arbeit mit Bildern im Landeskundeunterricht muss auch im Zusammenhang mit Ergänzungsangeboten (Texte, die erklären, vertiefen etc.) gesehen werden, damit eine Vielzahl von Interpretationen möglich ist. (MACAIRE & HOSCH, 1996: 98)

A atividade permitiu ainda, obviamente, utilizar o vocabulário referente ao universo familiar, já aprendido, para descrever as imagens, ativando, para além das já referidas, a função da imagem como «Sprechlanß» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 81-83). Depois, ainda nesta unidade, foi nossa preocupação explorar as capacidades da imagem para efeitos de «Semantisierung», enquanto instrumento de «Veranschaulichung» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 83). Para tal, optámos por fazer acompanhar o texto a ler de imagens que representavam o vocabulário ignorado. O sucesso da imagem nesta frente foi notório, tendo os alunos dispensado qualquer ajuda no esclarecimento do vocabulário. Finalmente, a propósito da produção final, cada aluno pôde escolher uma imagem de um animal doméstico (de entre um conjunto fornecido) para a descrever de forma breve, servindo aqui a imagem como «Schreiblanß» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 81-83). Foi recompensador verificar que, tal como referíamos já, a intervenção do aluno na seleção de material («agency») provocou o aumento do seu empenho («engagement») (KEDDIE, 2009: 8): os alunos estabeleceram animados processos de negociação entre si, para obterem a imagem que mais lhe agradou, e os resultados refletiram esse entusiasmo.

Unidade didática: «Feste des deutschsprachigen Raums: Heiligabend und Silvester». Esta unidade, integrada no domínio de referência «O mundo envolvente» (LAPA, 2001: 22) e elemento de avaliação formativa, foi distribuída por dois blocos de noventa minutos, cada um dedicado, respetivamente, a uma das festas. A introdução foi feita com uma apresentação em PowerPoint abordando a história de algumas tradições natalícias nos países de língua alemã e a popularização da árvore de Natal em Portugal pelo rei consorte D. Fernando II (pelo casamento com a rainha D. Maria II), de origem germânica (cf. COELHO, 2010). Embora o texto dos slides fosse simples e conciso, tratando-se de uma turma de iniciação, considerou-se oportuno fazer uso de imagens ricas em conteúdo, por forma não só a esclarecer, mas igualmente a fornecer informação adicional que de outra maneira dificilmente passaria, seguindo a ideia veiculada pelos autores que vimos adoptando, quanto às relações entre texto e imagem, segundo a qual «Texte und Bilder ergänzen sich

gegenseitig» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 92), e fazendo da imagem um verdadeiro *Informationsträger* complementar relativamente ao texto (cf. amostra 4.3: xxx). Voltando a apostar nesta relação entre texto e imagem, servimo-nos das ilustrações que acompanhavam o texto para fazer a sua «Vorentlastung», segundo a sugestão de Neuner et al., através da descrição. Os resultados confirmaram as afirmações dos autores:

Das Verfahren der Bedeutungsvermittlung durch Bild/Zeichnung ist durch die audiovisuelle Methode entwickelt und in vielfältige Variationen verfeinert worden. [...] Bilder aktivieren ganz bestimmte Vorerfahrungen und bewirken auf diese Weise, dass der Lernende sich auf einen Text „einstellt“. (NEUNER et al., 1981: 60)

Numa fase posterior à leitura do texto, que abordava as principais tradições da *Heiligabend*, os alunos descreveram uma cena natalícia de interior, por forma a reproduzir vocabulário aprendido no texto e, em simultâneo, fazer a revisão de vocabulário e estruturas adquiridos aquando do estudo da habitação e do seu recheio, ativando assim uma vez mais, portanto, a função da imagem como *Sprechanaß*. Destaque-se ainda o visionamento de vídeos com canções de Natal, em que a imagem, de novo, porque associada ao conteúdo da canção, serviu não apenas o propósito da *Veranschaulichung*, mas ajudou também a trazer à sala de aula a realidade vivida pelos falantes da língua-alvo (WRIGHT, 1976: 52), numa atividade que se pretendia de carácter sobretudo cultural. Já na aula dedicada ao *Silvestertag*, voltámos a aplicar o modelo metodológico de Macaire e Hosch para a análise de imagem, com vista a alertar para algumas das especificidades e semelhanças nas formas de festejar a passagem de ano, no contexto dos alunos e no contexto dos países de língua alemã, a partir de imagens respeitantes a essa ocasião, colhidas em Lisboa (no Parque das Nações) e em Berlim (no Portão de Brandenburgo). Importará referir que o uso destas imagens contextualizou também a celebração final (antes das férias do Natal), em que ofereci à turma algumas das especialidades alimentares consumidas nos países de língua alemã no período do Natal: ao contactar com os alimentos, os alunos procuraram estabelecer relações com a informação veiculada pelas imagens.

III.4.2. Segundo período

Unidade didática: «Refeições: em casa e no restaurante». Foram dadas duas aulas no âmbito desta unidade assegurada pela orientadora, tendo sido a primeira sujeita a observação pela orientadora da faculdade, a Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso (com posterior desmontagem e comentário com e entre o núcleo de estágio). Começámos por explorar, novamente, a utilidade da imagem enquanto instrumento de *Vorentlastung*, a partir da descrição de uma pintura do suíço Albert Anker (1831-1910) representando um grupo em refeição (ativando a função da imagem como *Sprechanlaß*); por fim, os alunos identificaram-na como sendo um pequeno-almoço, a refeição em que se concentrou o texto lido de seguida (cf. amostra 4.4: xxxi). A imagem estabeleceu, portanto, um contexto em que o discurso dos aprendentes ganhou significado e forneceu informação para produzir esse discurso (WRIGHT, 1976: 14). Numa aula posterior, em parceria com a orientadora, voltou-se a essa imagem e procurou-se trabalhá-la do ponto de vista da literacia visual, sensibilizando os alunos para os parâmetros analíticos propostos por Corbett (CORBETT, 2003: 139-165), face aos quais se registou uma receção positiva da sua parte, apesar das limitações que o nível de língua impunha. Será de realçar que os alunos não se mostraram desligados destes processos de interpretação, pesasse embora a sua juventude (a média de idades rondava os dezasseis anos), tendo inclusive uma aluna notado que se assemelhavam aos processos utilizados para análise de texto (recorde-se que os alunos eram do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas e frequentavam a disciplina de Literatura Portuguesa).

Unidade didática: «Park und Palast von Pena: die deutsche Kultur in Portugal». Esta unidade didática, integrada no domínio de referência «O mundo envolvente» (LAPA, 2001: 22) e concebida por mim com vista a estudar o impacto cultural do príncipe germanófono D. Fernando II em Portugal e, concomitantemente, preparar a visita de estudo ao Parque e ao Palácio da Pena, procurou, numa primeira fase, sensibilizar e fornecer aos alunos conhecimentos de fundo para suportar o trabalho de campo a desenvolver durante a visita (o preenchimento de uma grelha com informações sobre aspetos relativos a relações entre culturas observados durante a visita, que será relatada em pormenor mais à frente) e, numa terceira fase, posterior à visita (que constituiu, desta forma, o segundo momento), fomentar a reflexão sobre

as observações feitas *in loco*, para, em última instância, numa progressão natural, problematizar as influências das matrizes culturais diversas que interferem na constituição das identidades individuais. Dada a dificuldade do texto para alunos de um nível de iniciação, a *Vorentlastung* através de uma apresentação em PowerPoint mereceu especial cuidado e demora, exercendo as imagens a sua função de *Veranschaulichung* e de fornecimento de informação, sendo que alguma dela, como nos haviam prevenido Macaire e Hosch, e como parece ser característico de grande parte das imagens, não poderia ser encontrada no texto, mas apenas nas imagens (cf. amostra 4.5: xxxii); paralelamente, as imagens funcionaram como *Sprechanlaß*, permitindo aos alunos recuperar vocabulário e estruturas estudados aquando da unidade «A casa: tipo e divisões principais», já referenciada. Aplicaram-se também, depois, imagens de divisões do palácio como *Schreibanlaß* (para a sua descrição) — desta forma, para além de continuarem o trabalho de consolidação do vocabulário e das estruturas já referidas, os alunos puderam também utilizar algum do vocabulário utilizado no texto, em resultado da sua exposição ao mesmo (ainda que o propósito do texto fosse, sobretudo, cultural). Na última fase, ao refletir sobre o trabalho de campo, a utilização da imagem partiu, em alternativa, dos alunos, de acordo com a sugestão de Peggy Albers para a inclusão das artes visuais nas aulas de línguas (ALBERS, 2007): os alunos puderam utilizar fotografias para complementar pequenos textos produzidos acerca da visita, ajudando aqui a fotografia, portanto, a ultrapassar as limitações comunicativas na língua-alvo próprias de um nível de iniciação.

Unidade didática: «In der Stadt Berlin». Esta unidade, enquadrada no domínio de referencia «O lazer» (LAPA, 2001: 22) e objeto de avaliação sumativa, distribuiu-se por três aulas, sendo a primeira dedicada ao estudo dos «Orte und Aktivitäten (in der Stadt)», a segunda aos «Verkehrsmittel (in der Stadt)» e, finalmente, a terceira à expressão de ações no passado (explorada, naturalmente, a partir do contexto urbano). A utilização de imagens começou por verificar-se na introdução à unidade, como instrumento de *Vorentlastung*: os alunos foram confrontados com uma série de imagens de grandes capitais que deveriam identificar, ativando os seus *Vorwissen* a respeito da cultura urbana, para depois procederem à leitura e à audição da canção *Ich hab' noch einen Koffer in Berlin* (1954), de Marlene Dietrich. Na fase de controlo da compreensão global, as imagens serviram ainda como elemento de referência para uma atividade de *Zuordnung*, em que os alunos fizeram uma correspondência entre as

cidades a que se aludia na canção e as cidades apresentadas nas imagens; deve registrar-se que esta prática deu bons resultados, comprovando, como nos diz Harmer, que a imagem é um bom instrumento para a avaliação da compreensão (HARMER, 2007: 178). Optou-se ainda por incluir, na ficha de trabalho introdutória, a imagem de uma pintura homónima de Lucia Lang que estabelecia uma relação de intertextualidade com a canção, não apenas para efeitos decorativos — que, como mostrámos já, não devem ser descurados (HARMER, 2007: 178-179) —, mas também para sensibilizar os alunos para as relações interartes e, nesse sentido, estimular o desenvolvimento da sua literacia visual. A função informativa das imagens foi também utilizada na primeira aula (e, de resto, nas fichas de trabalho das restantes aulas), através de fotografias de aspetos da cidade de Berlim, por forma a ilustrar as referências feitas à mesma nas propostas de trabalho. Ainda de salientar será o uso de «analoge Bilder», referenciadas já no nosso relatório e definidas por Macaire e Hosch da seguinte forma:

Analoge Bilder versuchen, einen nicht darzustellenden Sachverhalt durch einen Vergleich mit etwas Bekanntem/Realem zu verdeutlichen. Solche Bilder dienen oft der Erklärung fremdsprachlicher Strukturen. (MACAIRE & HOSCH, 1996: 73)

Com base nesta indicação, utilizámos representações simplificadas dos usos possíveis das preposições *in*, *auf* e *an* que funcionaram como «Gedächtnisstütze» (MACAIRE & HOTSCH, 1996: 87-89), sistematizando e promovendo a sua internalização (cf. amostra 4.6: xxxiii) — devemos notar, contudo, como mostram os autores, que esta função da imagem não se poderá dissociar da função de «Veranschaulichung» (MACAIRE & HOSCH, 1996: 88). Na primeira aula ainda, num momento de trabalho lexical, foi utilizada também uma imagem de um espaço urbano, por forma a que os alunos identificassem *Orte* (*Veranschaulichung*), que mais uma vez dispensou esclarecimentos por parte do professor. Depois, ainda no contexto da fase reprodutiva da aula, foi utilizada a imagem para orientar exercícios em que os alunos deveriam expressar, através do uso de preposições de lugar, as localizações de monumentos berlinenses num dado espaço (representado na imagem), dando assim à imagem o uso que Neuner lhe atribuiu, no âmbito da «durch Bilder/Bildsymbole gelenkte Äußerung» (NEUNER et al., 1981: 78). Mais à frente, com um propósito

cultural, e seguindo o modelo proposto por Brandi para a recolha de informação cultural na imagem em movimento (BRANDI, 1996: 37-38), os alunos visionaram uma peça noticiosa sobre a Eastside Gallery, em Berlim, e responderam a perguntas (note-se, no entanto, que se substituíram as perguntas mais ou menos abertas de compreensão sugeridas pela autora por perguntas de escolha múltipla, dado tratar-se de um nível de iniciação), trabalhando assim, paralelamente, as capacidades da audição e da visão. Por fim, os alunos produziram um breve texto escrito sobre *Orte e Aktivitäten* da sua cidade, que foram convidados a complementar (em casa) com imagens à sua escolha, com o objectivo de, novamente, estimular as suas competências comunicativas multimodais, segundo a proposta já referenciada de Peggy Albers (cf. ALBERS, 2007).

Na segunda aula, com o intuito de complementar a informação transmitida por via linguística e, concomitantemente, facilitar a percepção da mesma, houve a preocupação de, ao passar a canção *Du hast ja keine Ahnung (wie schön du bist, Berlin)* (1965), de Marlene Dietrich, acompanhá-la de um vídeo com imagens da cantora que aludiam a alguns aspetos do conteúdo relacionados com transportes, para efeitos de *Vorentlastung* de um texto sobre esse tema. Mais uma vez, utilizaram-se também imagens em atividades de «durch Bilder/Bildsymbole gelenkte Äußerung» (NEUNER et al., 1981: 78), na fase reprodutiva da aula, com vista ao desenvolvimento de vocabulário e estruturas, destacando-se, a este propósito, o recurso a pictogramas referentes a meios de transporte e direções (num percurso), bem como a um mapa para orientar um *Lückentext*. Finalmente, houve ainda um momento dedicado à cultura, com o visionamento de um vídeo sobre o *Velotaxi* e a bicicleta em Berlim, seguido de perguntas de escolha múltipla (cf. amostra 4.7: xxxiv), novamente segundo as propostas de Brandi (BRANDI, 1996: 37-38).

Na terceira aula, como instrumento de *Vorentlastung* de um texto sobre atividades na cidade de Berlim expressas no passado (com formas verbais do *Präteritum* — para *sein* e *haben* — e do *Perfekt*), selecionou-se um vídeo feito a partir de imagens de rua colhidas em Berlim, em 1929. Num primeiro momento, aproveitou-se para relembrar os meios de transporte tratados na aula anterior (visto que o vídeo contemplava ostensivamente esse aspeto), recorrendo a uma simples atividade de «spotting», na terminologia de Hill (HILL, 1999: 9). De seguida, os alunos foram convidados a refletir sobre as diferenças entre a Berlim de outrora e a

Berlim atual, que tinham observado até aí, sensibilizando-os para o contraste entre passado e presente (o que se *fez/fazia* e o que se *faz*). Para proceder à *Vorentlastung* da narração de um dia passado em Berlim por uma jovem, foram aplicados retratos pictóricos desses momentos, *a posteriori* utilizados também para controlo de compreensão, mediante uma atividade em que deveriam ser sequenciadas de acordo com o texto, conforme a sugestão «Zuordnung: Bildergeschichte — Text» de Neuner et al. (NEUNER et al., 1981: 64-65).

Acrescente-se ainda que os conteúdos da unidade foram formalmente testados, numa prova de avaliação, em que as imagens serviram a função de *Veranschaulichung* (relativamente ao texto) e orientaram uma questão de «durch Bilder/Bildsymbole gelenkte Äußerung» (fornecimento de orientações segundo um mapa).

Unidade didática: «Freizeit». Foram preparadas neste período, no âmbito desta unidade, enquadrada no domínio de referência «O lazer» (LAPA, 2001: 22) e planificada pela orientadora, duas aulas subordinadas ao tema «Einen Film sehen», no sentido de sistematizar e aplicar as ferramentas de análise de imagem para as quais os alunos foram sendo sensibilizados ao longo do ano letivo, com vista ao desenvolvimento da sua literacia visual. Assim, à semelhança do que aconteceu na disciplina de Inglês, os alunos começaram por ser novamente alertados quanto à informação cultural veiculada pela imagem, com uma citação, e, *a posteriori*, completaram uma ficha de trabalho com uma versão simplificada dos grupos de critérios de análise de Corbett (CORBETT, 2003:139-165), cujos títulos deveriam identificar numa lista (cf. amostra 4.8: xxxv). Os critérios foram simplificados, relativamente à versão original, para que o trabalho pudesse ser desenvolvido na língua-alvo, mas, ainda assim, dada a complexidade de alguns conteúdos, houve uma preocupação especial em fornecer exemplos concretos que os ilustrassem. De seguida, os alunos puderam analisar um poster promocional do filme *Der blaue Engel* (1930), aplicando os critérios sistematizados (cf. amostra 4.9: xxxvi), com grande sucesso, surgindo mais uma vez, por parte dos alunos, a comparação entre este objeto de análise e os objetos de análise na aula de Literatura; os alunos fizeram também reparos interessantes a propósito da relação entre texto e imagem e a forma como esta contribui para a veiculação de significados. A referida análise de imagem funcionou ainda como *Vorentlastung* do texto que se seguiria (um verbete sobre o filme em

questão) e, igualmente, do visionamento do próprio filme, a seguir a isso. Ainda antes do visionamento, os alunos completaram uma ficha de trabalho, nos moldes da anterior, com vista a sistematizar os principais aspetos a contemplar na análise da imagem em movimento (cf. amostra 4.10: xxxvii), baseada nas propostas de Baer-Engel et al. (BAER-ENGEL et al., 2007: 77-82) e de Biechele (BIECHELE, 2006). Por fim, aplicando uma versão simplificada do modelo de análise fílmica de Baer-Engel, que implicava o preenchimento de grelhas (cf. amostra 4.11: xxxviii), os alunos examinaram a cena inicial do filme, mostrando compreender os conceitos e ferramentas de análise em questão. Na segunda aula, após o visionamento completo, escreveram-se breves críticas orientadas (cf. amostra 4.12: xxxix), a partir da sugestão de Thuleen (THULEEN, [2004]), depois lidas perante o grupo e complementadas com entrevistas orais, em que os alunos revelaram entender o enredo do filme e a forma como os recursos fílmicos influenciaram as mensagens veiculadas pelo mesmo.

III.4.3. Terceiro período

Unidade didática: «Freizeit». Ainda no âmbito da unidade supra referenciada, deram-se mais duas aulas, subordinadas ao tema «Fernsehen in Deutschland» (a primeira das quais observada pela Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso, com posterior desmontagem e comentário com e entre o núcleo de estágio). O objetivo primordial consistiu em aplicar imagens (fixas e em movimento) não apenas para efeitos de *Vorentlastung* e em *Zuordnungen*, mas também com um carácter mais informativo, fornecendo pistas culturais relevantes que complementaram o texto e os aspetos culturais relativos ao tema da televisão. N. Lecionação no âmbito da P.E.S. em Inglês . Lecionação no âmbito da P.E.S. em Inglês Lecionação no âmbito da P.E.S. em Inglês Lecionação no âmbito da P.E.S. em Inglês o final da unidade, uma vez que se tratava do tipo de programa preferido da turma, como revelámos na sua caracterização, os alunos visionaram parte de um episódio de *Tatort* (série de relevo no panorama televisivo dos países de língua alemã), aplicando novamente, com sucesso, a versão simplificada do modelo de análise de imagem em movimento de Baer-Engel — prova, portanto, de que a sua literacia visual revelou uma evolução.

IV. PROJETOS E VISITAS DE ESTUDO

IV.1. Projeto Borders (Programa Comenius)

O envolvimento no projeto Comenius em questão consistiu no apoio aos docentes do Departamento de Línguas envolvidos, nomeadamente a coordenadora, a Mestre Cecília Farinha, durante a receção e encontro entre os grupos das escolas parceiras de Antalya (Turquia), Budapeste (Hungria), Orbassano (Itália), e Viena (Áustria), entre os dias 17 e 23 de outubro de 2010, em Almada. Um dos momentos a referir terá sido a gestão, em parceria com a colega do Núcleo de Estágio de Inglês e Alemão, Dr.^a Clara Mendes, do workshop de alunos, dedicado à avaliação da mobilidade, que teve lugar na sexta-feira, 22 de outubro de 2010, das 8:15 às 10:15, nas salas 39 e 40. Neste workshop, coube aos dois estagiários receber os alunos dos diferentes países, organizá-los em grupos de discussão, fornecer e esclarecer os tópicos de debate, orientar as discussões e assegurar a comunicação (em virtude da pluralidade linguística do público); paralelamente, procedeu-se à recolha de fotografias e vídeo. Coube-me ainda a tarefa suplementar, na segunda parte do workshop, de assegurar as entrevistas individuais com dois alunos de cada país sobre a experiência em Portugal, seguindo um guião (adaptado consoante a língua materna do entrevistado), com a colaboração de uma aluna, que gravou as referidas entrevistas, com vista à sua posterior edição em vídeo documental. Foi necessário, *a posteriori*, acompanhar os alunos à sala polivalente, para estes prestarem depoimentos por escrito. Será de mencionar também o apoio organizacional prestado às responsáveis durante a sessão final, nesse mesmo dia, das 11:00 às 11:50.

IV.2. Projeto Escolas Piloto de Alemão

A participação neste projeto, desenvolvido no âmbito da Iniciativa Escolas: uma Parceria para o Futuro, consistiu, por um lado, no apoio ao grupo disciplinar de

Alemão nas iniciativas realizadas a propósito daquele e, por outro, na sua divulgação e dinamização junto dos alunos; no âmbito da Iniciativa Escolas: uma Parceria para o Futuro, que como disse apoia o projeto, foi-me também atribuída uma bolsa para a realização de um curso de alemão para professores na Alemanha, no verão de 2011.

IV.3. Alemão em Cena (Encontro Nacional de Teatro Escolar de Almada)

A participação neste projeto, levada a cabo no âmbito da disciplina de Alemão, com a turma 10.º 6, implicava a criação livre, por parte dos alunos (com o apoio dos professores), de uma peça com pequenas cenas, respeitando os princípios da improvisação, por forma a motivar os alunos para a aprendizagem do Alemão através de um processo que se pretendia criativo e lúdico. O resultado desse trabalho foi apresentado no dia 6 de maio de 2011, no Externato Frei Luís de Sousa, juntamente com escolas de todo o país. O nosso envolvimento consistiu, em aula, no apoio aos alunos e à orientadora na elaboração do texto e na encenação, bem como ao pedagogo teatral Carlos Melo, nas sessões dedicadas à improvisação; para além disto, acompanhei a turma à apresentação, juntamente com a orientadora de Alemão e o diretor da Escola, Dr. João Gabriel.

IV.4. Visita de estudo a Almada

Esta visita de estudo, realizada no dia 15 de novembro de 2010, entre as 8:15 e as 12:00, foi concebida pela Dr.^a Esmeraldina Gralha (Alemão) e pela Dr.^a Alexandra Alves (Francês) e visou recolher imagens fotográficas da cidade de Almada, por parte dos alunos do 10.º 6, para utilizar no âmbito do Projeto Borders (Programa Comenius). Acompanhei a turma, juntamente com as professoras supra referidas e a colega estagiária Dr.^a Clara Mendes, ajudando no controlo do grupo (a visita foi feita a pé) e orientando, quando necessário, na recolha de imagens.

IV.5. Visita de estudo ao Parque e ao Palácio da Pena

A visita, projetada e dinamizada por mim e realizada no dia 18 de Fevereiro de 2011, surgiu, no caso da disciplina de Inglês, no âmbito da unidade «Cross-Cultural interactions: encounters, products, identities» (domínio de referência: «A world of many cultures»), com o objetivo de proporcionar aos discentes uma oportunidade para refletir, *in loco*, sobre manifestações artísticas que exemplificassem interação entre as culturas lusófona, anglófona e germanófona; no caso do Alemão, a visita realizou-se no âmbito específico do estudo da herança artística de D. Fernando II, de origem germânica, rei consorte de Portugal (como se disse, pelo casamento com D. Maria II).

Numa primeira fase, foi proposta a visita de estudo às orientadoras, que a acolheram. Posteriormente, a proposta foi apresentada aos Conselhos de Turma, tendo, a partir daí, assumido o estatuto de visita de estudo interdisciplinar, pois, no caso do 11.º 7, as professoras de História da Cultura e das Artes (Dr.ª Fátima Amaral), de Português (Dr.ª Luz Correia) e de Educação Física (Dr.ª Maria de Lurdes Durães), manifestaram interesse em acompanhar também a turma; no caso do 11.º 6, dado que apenas uma parte da turma se encontrava inscrita na disciplina de Alemão, só a professora de Educação Física (também professora do 11.º 7) tomou parte na visita.

Em face disto, foi necessário coordenar as disponibilidades dos envolvidos, em primeira instância, com as disponibilidades e as normas dos serviços educativos e dos transportes; paralelamente, foi preciso assegurar um custo individual exequível para os alunos. Foi também necessária uma visita prévia aos locais, juntamente com as professoras Constança Alves (orientadora de Inglês) e Maria de Lurdes Durães, com vista a afinar detalhes referentes à deslocação. Finalmente, foi comunicado aos alunos um programa e um preço finais, com os quais aqueles concordaram, tendo-se, depois disso, efetuado as marcações em definitivo. Seguiu-se a elaboração dos documentos a entregar aos serviços da escola e aos encarregados de educação.

Em função da disponibilidade de calendário, prepararam-se unidades didáticas que sensibilizassem os alunos para a temática em questão e, em simultâneo, os preparassem para a recolha e tratamento de informação, em trabalho de campo. Assim, em Inglês, concebeu-se a unidade «Cross-cultural interaction: encounters, products, identities», que partiu da análise da maneira como Byron se posicionou face a Sintra e aos Portugueses, bem como a forma como estes rececionaram tal posicionamento,

para entender o topo da serra (inicialmente como Capela da Nossa Senhora da Pena, depois como Mosteiro de São Jerónimo e, finalmente, como Parque e Palácio da Pena) enquanto local privilegiado para o diálogo entre culturas, tomando em linha de conta não apenas o relato oitocentista de Byron, mas também relatos de viajantes anglófonos contemporâneos. Durante a visita, os alunos recolheram informação sobre as múltiplas referências culturais evocadas pelas guias (com ajuda de uma tabela) e foram incentivados a tirar fotografias, sendo os resultados discutidos, *a posteriori*, em aula — com vista a entender, em última análise, a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária — e complementados, num último momento, com a análise de um excerto de um documentário sobre pesquisa genealógica — por forma a perceber que esta diversidade cultural se manifesta também ao nível da identidade individual.

Na disciplina de Alemão, a propósito da unidade «Park und Palast von Pena: die deutsche Kultur in Portugal», começou por explorar-se a *Burgenromantik*, com especial incidência nas suas manifestações ao longo do rio Reno, enquanto fenómeno específico da cultura alemã, e, como paralelo, a construção do Parque e do Palácio da Pena, enquanto expressão dessa sensibilidade arquitetónica romântica; para sensibilizar os discentes para os conteúdos das visitas guiadas, foi tratado um texto expositivo sobre o palácio, recordou-se vocabulário relativo à unidade «A casa: tipo e divisões principais» a partir de imagens do palácio e, numa fase posterior, foi pedido aos alunos que investigassem, por si, o tema da *Burgenromantik*, de maneira a melhor identificarem os reflexos da sensibilidade germânica nos projetos de D. Fernando II; finalmente, para além do comentário das fotografias tiradas pelos discentes, que permitiu recordar e analisar momentos-chave da visita de estudo, foi proposta uma reflexão final sobre a informação recolhida (através da ficha de trabalho realizada durante a visita), no sentido de, à semelhança do que aconteceu na disciplina de Inglês, entender a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária.

No que toca à visita de estudo propriamente dita, apesar do risco imposto pelas condições meteorológicas (os grupos foram confrontados, ao longo de todo o dia, com aguaceiros recorrentes), tudo decorreu com a devida normalidade, e os alunos cumpriram escrupulosamente o programa e as normas previstas. Será necessário salientar que, devido às intempéries, foi necessário improvisar uma solução para o almoço, cuja realização se previra no exterior; assim, juntamente com a professora Fátima Amaral, conseguiu negociar-se com a gerência do restaurante do palácio a cedência de um espaço para que os discentes pudessem almoçar abrigados.

Por fim, o balanço da visita de estudo, em aula, revelou que, para além dos objetivos gerais que o trabalho de campo realizado nas condições inerentes a uma visita desta natureza pretende implementar (como sejam a promoção da interligação entre teoria e prática, a articulação escola-meio e a formação pessoal e social dos alunos, entre outros), os alunos alcançaram, com êxito, os objetivos específicos traçados para a visita de estudo em questão, como ficou, de resto, patente nas suas intervenções (evidência que foi corroborada pelas orientadoras em seminário).

IV.6. Visita de estudo ao Goethe-Institut de Lisboa

Esta visita de estudo, que decorreu no dia 28 de abril de 2011, entre as 9:00 e as 16:00 horas, foi organizada em parceria com a Dr.^a Esmeraldina Gralha e visou oferecer aos alunos do 10.º 6 um contacto mais autêntico com falantes nativos da língua alemã e dar a conhecer, através de uma visita guiada e de uma breve aula, um espaço de referência para a aprendizagem da língua e da cultura alemãs, fora da comunidade escolar (objectivos esses que os alunos demonstraram ter atingido, na reflexão posterior em sala de aula); a visita incluiu ainda um almoço tipicamente alemão, que permitiu contactar com alguns dos alimentos e pratos já estudados.

IV.7. Visita de estudo ao C.A.M. (Fundação Calouste Gulbenkian)

Esta deslocação ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian, no dia 6 de maio de 2011, entre as 13:00 e as 16:30, no âmbito da disciplina de Inglês, realizou-se em parceria com a Dr.^a Fátima Amaral (História da Cultura e das Artes), e visou oferecer contacto direto com obras representativas de arte contemporânea, que permitissem alargar a reflexão levada a cabo, em aula, a propósito do projeto «Art and Consumerism». Os alunos puderam assim aplicar os conhecimentos resultantes das suas pesquisas durante a visita e, *a posteriori*, produzir em aula uma reflexão de conjunto sobre todas as obras estudadas.

CONCLUSÃO

Although words and pictures can signify the same thing, the effect they produce can be quite different. Writing ‘stars and stripes’ on a piece of cloth is not as effective as illustrating them. The words don’t provoke the same emotional charge.

Alan Fletcher, *The Art of Looking Sideways*
(FLETCHER, 2001: 443)

If you really want to move people, don’t use words, use images.

Stuart Ewen, *All Consuming Images*
(*apud* KEDDIE, 2009: 7)

As epígrafes com que abrimos a conclusão do nosso relatório sublinham, de forma expressiva, a eficácia comunicacional da imagem, qualidade que o trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado em Inglês e Alemão nos permitiu constatar, com grande clareza, relativamente ao caso particular do processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras.

Seria impossível, dadas as restrições espaciotemporais de um trabalho desta natureza, procurar esgotar aqui a totalidade de fatores que concorrem para essa realidade; limitar-nos-emos assim, inversamente, a enunciar os fatores que se evidenciaram de forma particular, no decurso do referido trabalho que aqui relatámos.

Faremos portanto menção, em primeiro lugar, à motivação gerada pela imagem. Pudemos comprovar, como sugerem Scherling e Schuckall, que o apelo da imagem à componente afetiva da aprendizagem (suscitando emoções como a alegria ou o divertimento), ajuda a atenuar possíveis receios de exigência excessiva ou pressão para melhorar o desempenho (SCHERLING & SCHUCKALL, 1992: 10), satisfazendo a necessidade de uma atmosfera de aprendizagem descontraída e, consequentemente, otimizando o processo de ensino-aprendizagem.

Para o enriquecimento deste processo contribuiu também, ainda no enquadramento da motivação, o facto de os alunos, enquanto membros da «geração visual» (cf. McDOUGALL, 2002), mostrarem ampla receptividade ao trabalho com a imagem, aplicando com agrado os conhecimentos e as competências adquiridos informalmente, no âmbito daquilo que tem sido designado por «escola paralela» (cf. PORCHER, 1977) — a imagem ajuda, aliás, como vimos, a aproximar o trabalho educativo da realidade (WRIGHT, 1976: 53). Por conseguinte, o desenvolvimento da literacia visual afigura-se, para os alunos, como uma competência útil, em que trabalham com interesse (e com sucesso, como foi dito, no caso das turmas em questão), uma vez que a necessidade da mesma é legitimada pelas exigências dos padrões que regem as suas próprias práticas comunicacionais.

Em segundo lugar, não poderemos deixar de referir a eficácia da imagem ao serviço de funcionalidades didáticas específicas (denunciada ao longo deste relatório), no âmbito do ensino da língua e da cultura, a qual, aliada à motivação supra referenciada, ajuda a otimizar o desenvolvimento de competências gerais e comunicativas em língua do aluno, conforme preconizadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 147-184). Esses resultados são, de resto, melhoráveis, como pudemos verificar no terreno, pelo conhecimento e pela utilização escrupulosa da imagem segundo a(s) sua(s) funcionalidade(s) particular(es), os quais concedem ao professor a capacidade de «Prognose des Nutzens» relativamente à mesma (HECKE & SURKAMP, 2010: 11).

Tornou-se assim evidente, em derradeira análise, ao longo do processo de intenso crescimento científico, pedagógico e pessoal que constituiu a P.E.S., o potencial pedagógico da imagem no contexto do processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras, não apenas como ferramenta para a promoção de competências especificamente afetas aos domínios disciplinares restritos, mas também, de forma não menos importante, como ponto de partida para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. De facto, como nos diz Andrew Wright, «language teachers have a role as communication teachers and, indeed, as teachers in the broadest sense» (WRIGHT, 1989: 2) — e as imagens são afinal, como se vê, um recurso privilegiado para tal.

BIBLIOGRAFIA

A. Obras citadas

- AAVV. (2010). *Escola Secundária Fernão Mendes Pinto — P.E.E.* Almada: E. A.
- ALBERS, P. (2007). *Finding the Artist within: Creating and Reading Visual Texts in the English Language Arts Classroom.* Newark: International Reading Association.
- ALLAN, M. (1985). *Teaching English with Video.* Harlow: Longman.
- ALTMAN, R. (1989). *The Video Connection: Integrating Video Into Language Teaching.* Boston: Houghton Mifflin Company.
- BAER-ENGEL, J. et al. (2007). *Exam Training: Englisch Abitur (Berufliche Gymnasien/Oberschulen).* Stuttgart: Klett.
- BIECHELE, B. (2006). *Genial: Videotrainer A1.* Berlin/München: L
- BRANDI, M.-L. (1996). *Video im Deutschunterricht.* Berlin [...]: Langenscheidt.
- BYRNE, D. (1978). «Visuals in Language Teaching», in HOLDEN, S (ed). *Visual Aids for Classroom Interaction.* London: Modern English Publications.
- BOWEN, B. M. (1982). *Look here! Visual Aids in Language Teaching.* London: MacMillan Press.
- COELHO, A. (2010). *O nosso Natal é como o dos príncipes do século XIX* [em linha]. Disponível em: <http://www.publico.pt/Sociedade/o-nosso-natal-e-como-o-dos-principes-do-seculo-xix_1472199> [consultado a 22-12-2010].
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação.* Porto: Asa.
- CORBETT, J. (2003). «Developing Visual Literacy», in *An Intercultural Approach to English Language Teaching.* Clevedon: Multilingual Matters. 139-165.
- CORDER, S. P. (1966). *The Visual Element in Language Teaching.* Harlow: Longman.

- FLETCHER, A. (2001). *The Art of Looking Sideways*. London: Phaidon.
- GANGWER, T. (2009). *Visual Impact, Visual Teaching: Using Images to Strengthen Learning*. 2nd Ed. S.l.: Corwin Press.
- GERVEREAU, L. (2007). *Ver, Compreender, Analisar as Imagens*. Lisboa: Edições 70.
- GOLDSTEIN, B. (2008). *Working with Images: A Resource Book for the Language Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- GOODMAN, S. (1996). «Visual English», in GOODMAN, S. & GRADDOL, D., *Redesigning English: New Texts, New Identities*. London/New York: The Open University/Routledge. 38-105.
- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*, 4th ed. Harlow: Pearson Longman.
- HECKE, C. & SURKAMP, C. (2010). «Einleitung: zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht», in *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Methoden und Kompetenzen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 9-24.
- HILL, B. (1999). *Video in Language Learning*. London: CILT.
- JOLY, M. (1999). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- JOLY, M. (2003). *A Imagem e a sua Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- KEDDIE, Jamie (2009). *Images*. Oxford: OUP.
- KRESS, G. & LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, 2nd ed. London/New York: Routledge.
- LAPA, C. et al. (2001). *Programa de Alemão* (Nível de Iniciação: 10.º, 11.º e 12.º Anos) [em linha]. Disponível em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/178/alemao_inic_10_11_12.pdf> [consultado a 15-11-2010].
- LIEBER, G (ed.) (2008). *Lehren und Lernen mit Bildern: ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LONERGAN, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge [...]: C.U.P.

- MACAIRE, D. & HOSCH, W. (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlin [...]: Langenscheidt.
- MARTINS, C. S. (2008). *Link Up: Inglês — 11.º Ano*. Lisboa: Texto Editores.
- McDOUGALL, J. (2002). *Teaching the Visual Generation: Teachers' Responses to Art, Media and the Visual Literacy Challenge* [em linha]. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/02pap/mcd02235.htm>> [consultado a 15-11-2010].
- MOREIRA, A. et al. (2001). *Programa de Inglês: Ensino Secundário (Nível de Continuação - 10.º, 11.º e 12.º Anos)* [em linha]. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf> [consultado a 15-11-2010].
- NEUNER, G. et al. (1981). *Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.
- NOVICICOV, E. (1971). «On the Role and Place of Image in the Process of Teaching Foreign Languages», in AAVV. *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut. 12-20.
- OHR, R. & ZEDDIES, G. (2006). *Ökonomische Gesamtbetrachtung der Hundehaltung in Deutschland* [em linha]. Disponível em: <<http://www.user.gwdg.de/~lstohr/Aktuelles/BetrachtungHundehaltung.pdf>> [consultado a 15-11-2010].
- PORCHER, L. (1977). *A Escola Paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.
- REINFRIED, M. (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht: eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- SCHERLING, T. & SCHUCKALL, H.-F. (1992). *Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin [...]: Langenscheidt.
- SHERMAN, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- STEMPLESKI, S. & TOMALIN, B. (1990). *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. New York [...]: Prentice Hall.

- THULEEN, N. [2004]. *Arbeitsblatt: Literatur und Film* [em linha]. Disponível em <<http://www.nthuleen.com/102/hausaufgaben/ws10litfilm.html>> [consultado a 15-01-2011].
- TORRES, E. C. [2007]. *Vamos Ler Imagens* [CD-ROM]. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1982). *Grunwald Declaration on Media Education* [em linha]. Disponível em <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF> [consultado a 10-11-2010].
- UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: C.U.P.
- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: C.U.P.
- WRIGHT, A. (1976). *Visual Materials for the Language Teacher*. London: Longman.
- WRIGHT, A. (1989). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: C.U.P.

B. Outras obras consultadas (não citadas)

- BOUMAN, L. (1990). «Veni, Video, Vici: Video in Language Teaching». In NEWTON, A. C. (ed.). *English Teaching Forum* (vol. XXVIII – Nr. 2). Washington: U.S. Department of State. 8-13.
- FAWKES, S. (1999). *Switched on? Video Resources in Modern Language Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GEDDES, M. & STURTRIDGE, G. (ed.) (1982). *Video in the Language Classroom*. London: Heinemann.
- HILL, B. (1989). *Making the Most of Video*. London: CILT.
- HILL, D. A. (1990). *Visual Impact: Creative Language Learning through Pictures*. Harlow: Longman.
- MASSI, M. P. & MERIÑO, A. G. (1996). «Films and EFL: What's Playing in the Language Classroom». In KRAL, T. J. (1996). *English Teaching Forum* (vol. 34 – Nr. 1). Washington: U.S. Department of State. 20-23.

- MORGADO, M. [2009]. *Texto Visual/Texto Cultural: uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens* [em linha]. Disponível em: <conferencias.ulusoфона.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom.../438> [consultado a 26-03-2011].
- PIRO, J. M. (2002). «The Picture of Reading: Deriving Meaning in Literacy through Image». In *The Reading Teacher* (Vol. 56 – Nr. 2). International Reading Association. 126-134.
- RIJAVEC, M. (1991). «Using Visual Aids Appropriately». In NEWTON, A. C. (ed.). *English Teaching Forum* (vol. XXIX – Nr. 1). Washington: U.S. Department of State. 50-51.
- SARDELICH, M. E. (2006). *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa* [em linha]. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> [consultado a 23-04-2011].
- SHEPHERD, D. (1990). «Using Videos to Integrate the Study of American Short Stories with English Language Programs». In NEWTON, A. C. (ed.). *English Teaching Forum* (vol. XXVIII – Nr. 1). Washington: U.S. Department of State. 17-20.
- STEMPLESKI, S. & ARCARIO, P. (ed.) (s.d.). *Video in Second Language Teaching*. S.l.: TESOL.
- STOKES, S. [2005]. *Visual Literacy in Teaching and Learning: a Literature Perspective* [em linha]. Disponível em: <www.ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf> [consultado a 11-04-2011].
- STOLLER, F. L. (1995). «Films and Videotapes in the Content-Based ESL/EFL Classroom». In KRAL, T. (ed.). *Selected Articles from the English Teaching Forum (1989-1993): Creative Classroom Activities*. Washington: U.S. Department of State. 50-51.
- TSCHIRNER, E. et al. (2000). *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen.
- WRIGHT, A. & HALEEM, S. (1991). *Visuals for the Language Classroom*. Harlow: Longman.

APÊNDICE 1:

EXEMPLOS DE PLANIFICAÇÕES DE AULAS

EXEMPLO 1.1 (PLANIFICAÇÃO DE AULA DE INGLÊS)



Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

ENGLISH — LESSON PLAN

Teacher: Nuno de Oliveira

School Year: 2010-2011 (2nd Term)

Topic: **Advertising and Marketing: Product Placement**

(2nd Reference Domain: O Jovem e o Consumo)

Level: VII

Class: 11.º 7 (15 Students)

Date: 23 March 2011, 10:05 – 11:35 (Room 1)

AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	SKILLS	AIDS	TIMING
To get in touch with the lesson's topic (Advertising and Marketing: Product Placement).	Lead-in: commenting on quotes about product placement.	Plenary work	Speaking	Worksheet	5'
To learn about the cultural meaning of visual texts and to acquire tools to search for it.	Commenting on a quote and completing the "Checklist for probing the cultural meaning of visual texts".	Plenary work Individual work	Speaking Visual literacy	Worksheet Checklist for probing the cultural meaning of visual texts	10'
To put the "Checklist for probing the cultural meaning of visual texts" into practice and to get in touch with the text's topic (Product Placement in <i>Sex and the City: The Movie</i>).	Analysing a picture (pre-reading).	Plenary work	Speaking Visual literacy	Worksheet Checklist for probing the cultural meaning of visual texts	10'

To learn about product placement in <i>Sex and the City: The Movie</i> .	Reading the text <i>Sex and the City film: a marketing dream</i> .	Individual work	Reading	Worksheet	5'
	Looking for meaning ("finding out" activity).	Pair work	Reading	Worksheet	10'
To learn key concepts of film analysis.	Completing the worksheet "Film Analysis — Key Concepts".	Pair work	Reading Visual literacy	"Film Analysis — Key Concepts" worksheet	15'
To apply the concepts of film analysis learnt and to prepare the discussion about product placement in the clip.	Watching a clip from the film <i>Sex and the City 2</i> and analysing it (making use of the "Film Scene Analysis" worksheet).	Individual work	Listening Visual literacy	Worksheet Film scene analysis worksheet Clip Computer Projector Speakers	15'
	Writing a paragraph summarising the results of the film scene analysis.	Pair work	Writing Visual literacy	Worksheet	10'
To reflect about the topic of the lesson in regard to a specific example (the clip analysed).	Discussing the placement of branded goods or services in the clip.		Speaking Visual literacy	Worksheet	10'

Cf. p. 18, p. xxii, p. xxiii e p. xxiv.

EXEMPLO 1.2 (PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ALEMÃO)



Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

DEUTSCH — UNTERRICHTSPLAN

Lehrer: Nuno de Oliveira

Klasse: 10.º 6

Schuljahr: 2010-2011

Datum: 2. Mai 2011 (9:10 – 10:40, R. 28)

Schüler: 15

Thema: Freizeit — Fernsehen

Am Ende des Unterrichts sollen die Schüler in der Lage sein,

- einen Text zum Thema „Fernsehen“ zu verstehen.
- die offizielle Uhrzeit anzugeben.
- sich über Erlaubnis auszudrücken (sagen, was man darf oder nicht darf).
- sich über Fernsehsendungen auszudrücken.
- einen Absatz über Fernsehgewohnheiten zu schreiben.

U-Schritte	Interaktion	Fokus	Medien	Zeit
Textvorentlastung: Titeln und Bildern zuordnen; Parallelen zum Thema in der Muttersprache finden; zusätzliche Informationen zum Thema präsentieren.	Plenum	Lesen	Arbeitsblatt (I.1, I.2, I.3)	7,5'
Lesen des Textes.	Einzelarbeit	Lesen	Arbeitsblatt (II.1)	5'
Überprüfung von Verstehensleistungen: „Wo und wie steht das im Text?“	Einzelarbeit	Lesen	Arbeitsblatt (II.2)	5'
Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit: Wortschatz zum Thema „Fernsehen“ (Zuordnungen und Hörverständnisübungen).	Partnerarbeit	Wortschatz	Arbeitsblatt (III.1, III.2, III.3, III.4, III.5) Audiodatei Computer	15'

			Lautsprecher Projektor	
Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit: das Verb <i>sehen</i> (Ausfüllen einer Tabelle und Lückentext).	Partnerarbeit	Grammatik	Arbeitsblatt (III.6, III.7)	7,5
Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit: die offizielle Uhrzeit (Lesen eines Programms, Hörübung und Schreiben von Dialogen.)	Partnerarbeit	Hören Schreiben	Arbeitsblatt (III.8) Audiodatei Computer Lautsprecher	10'
Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit: das Modalverb <i>dürfen</i> (Lückentext und Schreibübung).	Partnerarbeit	Grammatik	Arbeitsblatt (III.9)	15'
Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit: Partnerinterview zum Thema „Fernsehgewohnheiten“ und Vorstellung der Ergebnisse.	Partnerarbeit	Sprechen	Arbeitsblatt (IV.1, IV. 2)	10'
Entfaltung von freier Äußerung: kurzer Absatz für die Schülerzeitung zum Thema : „ Was sehen Sie gern im Fernsehen?“	Einzelarbeit	Schreiben	Arbeitsblatt (V)	15'

APÊNDICE 2:

EXEMPLOS DE TAREFAS DE OBSERVAÇÃO

EXEMPLO 2.1 (TAREFA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DE INGLÊS)

OBSERVATION TASK ON 'WHOLE-LEARNER' MATERIALS¹ (20 October 2010)

I. Notes about the materials used during the lesson, according to Stevick's criteria:

CRITERIA	MATERIAL: SET OF PICTURES TO COMMENT ON
The language of the materials	The language is mostly visual, but some of the pictures have written information. As all of the materials are authentic (taken from the press or advertising), the language is also authentic and, therefore, useful and relatable.
'Reality' as reflected by the materials	As said before, the materials are authentic and, therefore, reflect reality, even if mostly from a satirical perspective (most images are cartoons or caricatures). The majority of the pictures was given to the teacher by the students themselves, so that makes them a declared element of their reality.
Appeal to the learner's 'affect'	Having been brought by the students, the pictures are a sign that the teacher values their input – they, therefore, feel valued. The comical tone of the materials also makes them appealing and, naturally, they provoke an emotional reaction.
Scope for choice/disagreement	As the students are asked to produce comments about the content of the pictures and state their opinion about the use of pictures in general, it is safe to say that there is a scope for choice/disagreement.
Quality of student's interaction	The task was designed for group work. The groups seemed to work well (everybody seemed engaged in what they were doing), and a significant amount of students spoke in English.
Safety of the learning environment	The students knew most of the materials beforehand and, as they chose them, they were already making an affective choice — so they were in someway preparing themselves to do this task, which makes it a very safe environment to work with, from my perspective.

¹ WAJNRYB, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press. 127-129.

II. Evaluation of the lesson in terms of these criteria.

CRITERIA	EVALUATION
The language of the materials	As the lesson was exclusively based on this collection of pictures (a quite large one, actually), all that was said above applies to it as a whole.
'Reality' as reflected by the materials	
Appeal to the learner's 'affect'	
Scope for choice/disagreement	
Quality of student's interaction	
Safety of the learning environment	

III. Evaluation of the criteria.

- To which extent do these criteria match my own?

Not having a significant amount of practice yet, I cannot say that I have this systematic view of criteria for choosing materials.

- Which of them do I use?

Generically, I try to choose materials which help achieving the learning objectives, that fit the student's level and that are interesting for both the students and myself.

- What does it reflect of my theory of what language is and how it is learned?

Apart from the usefulness of materials, which serves the aspects of exposure and focus on form, it is also important to respect the affective factor, which, in my view, is fundamental for successful learning.

**IV. Considerations about the focus on learner (instead of behaviourist techniques)
individuality promoted by humanistic language teaching.**

- Can this clash with students from different cultures?

It is possible, and that is why I consider that, above any approach or method, we must pay attention to our audience – they will play a fundamental role in the selection of materials.

- Can it be seen as an intrusion on privacy, even with students with a similar culture?

Once again, it is possible (personal features make students very different, even if they have the same cultural matrix) — so, assessing the style of the class is fundamental, even if there is cultural proximity.

V. How “whole-learner” are my materials and to what extent would I wish to be guided by these criteria?

These criteria seem meaningful and useful. As suggested, though, we must be careful with applying them in any given context, as the selection of materials must always take into account the particular profile of the group of learners. Therefore, I will keep them in mind during the process, but I will never let them overcome a class' specific needs.

EXEMPLO 2.1 (TAREFA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DE ALEMÃO)

BEOBACHTUNGSAUFGABE: LERNUMGEBUNG¹ (13. Oktober 2010)

I. Liste von Faktoren, die auf die Lernumgebung Einfluss haben:

PHYSISCH	VERHALTEN DER LEHRERIN	VERHALTEN DER SCHÜLER	ANDERE FAKTOREN
<ul style="list-style-type: none"> Sitzordnung Beleuchtung 	<ul style="list-style-type: none"> Anwesenheit von Referendaren Lächeln Nicken Benutzen der Muttersprache Vermittlung von Informationen Zusätzliche Zeit für die Aufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> Verspätung Sitzordnung wird geändert wegen einer Gruppenarbeit Hausaufgaben müssen im Unterricht gemacht werden 	<ul style="list-style-type: none"> Unkonventionelle Materialien

II. Konzentrationsmustergraphik eines Schülers

Phasen	Korrektur der Hausaufgaben	Erklärung von Zweifeln	bekommt Anweisungen	nimmt an der Aktivität teil	bekommt Anweisungen
(Hoch)				X	
Konzentration	X		X		
(Tief)		X			X
Zeit	11:00	11:05	11:10	11:15	11:20

¹ WAJNRYB, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press. 58-61.

III. Kommentar zur Beobachtung

Im Allgemeinen gab es keine Überraschung, was die Liste der Faktoren betrifft. Sie sah in der Tat ziemlich logisch aus. Wenn wir die Faktoren nochmal betrachten, verstehen wir in Bezug auf die Sitzordnung, dass die Schüler zwei Gruppen mit einer räumlichen Distanz gebildet haben. Das hat die Kommunikation zwischen den Gruppen und der Lehrerin erschwert (die Lehrerin konnte die beiden Gruppen nicht gleichzeitig sehen). Wie die Pyramide von Maslow uns lehrt, setzt das Fehlen von zufriedenstellenden Bedingungen die Schülerleistungen herab: sobald die Lichter angemacht wurden, wurden die Schüler dynamischer (der Unterricht fand am Ende des Nachmittags statt). Die Anwesenheit der Referendare hatte selbstverständlich Wirkungen: die Schüler haben die Gäste diskret beobachtet. Einige Faktoren, die auch Einfluss hatten: die Verspätung einiger Schüler und der Lärm, den sie dabei gemacht haben; unruhige Bewegung während einer Gruppenarbeit.

In Bezug auf den Schüler, auf den wir uns konzentriert haben, müssen wir annehmen, dass die Aufmerksamkeit der Lehrerin wichtig für ihn war (was wir für normal halten, obwohl der Schüler besonders anfällig für Ablenkung war). Deshalb war die Konzentration am höchsten, wenn die Lehrerin direkt zu ihm gesprochen hat.

Zum Schluss möchten wir den Gebrauch von muttersprachlichen Äquivalenten als Strategie unterstreichen, die wir erlernen möchten (auf diese Weise wird die Kommunikation nicht erschwert). Wir unterstreichen auch, dass man den Schülern zusätzliche Zeit in angemessenem Verhältnis geben soll (auch bei den Hausaufgaben, die nicht gemacht wurden) — auf diese Weise hat die Lehrerin die Beiträge der Schüler gefördert, indem sie im Allgemeinen nickte und Sympathie zeigte und eine entspannende und anregende Lernatmosphäre schaffte (die Lernmaterialien trugen auch dazu bei). Deshalb war dieses Verhalten in unseren Augen das wichtigste Element dieser Beobachtung.

APÊNDICE 3:

AMOSTRAS DE MATERIAIS
PRODUZIDOS E APLICADOS
NO ÂMBITO DA P.E.S. EM INGLÊS⁶

⁶ A didatização de todos os materiais incluídos é da nossa autoria.

AMOSTRA 3.1

1. Look at the picture on the left.

1.1. What do you see? Does anything strike you as being unconventional?



Images: Google Images (04-011-2010)

1.2. Now look at the picture on the right. Can you establish any connections between them?

Cf. p. 22.

AMOSTRA 3.2

1. Look at the illustration by artist Krysten Brooker on the left and use it as a starting point to briefly summarise what happened in the first part of *The Landlady* (read in the previous lesson).
2. Read the second part of the short story.
3. Imagine you had to do an illustration for the text. How would it look like? Take into account the setting, the characters and the action.

Image source: http://mysite.verizon.net/zila84/_llady.pdf (10-11-2010)

AMOSTRA 3.3

[...]

Shepherdess tending her flock (1862-64)



Oil on canvas
81 x 101 cm
Musée d'Orsay, Paris

Source: Google Images (15-01-2011)

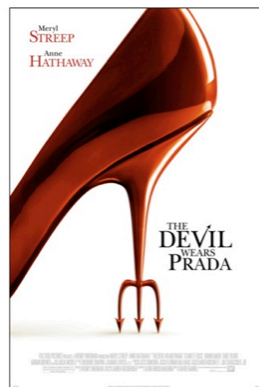
[...]

Cf. p. 26.

AMOSTRA 3.4

2. Now comment on the promotional posters for the film *The Devil Wears Prada* shown below, bearing in mind the following criteria (when applicable):

- Composition
- People:
 - gaze
 - perspective and distance
 - fashion and style
 - objects and setting



Source: Google Images (26-01-2011)

Cf. p. 27.

AMOSTRA 3.5

1. Look at the following stills taken from *The Devil Wears Prada*. Give them titles, use them to retell the story of the film and select your favorite moment(s) and/or element(s) (so far), stating your reasons for the choice(s).

a.



b.



c.



d.



Source: *JustJared.com* (24-01-2011)

AMOSTRA 3.6

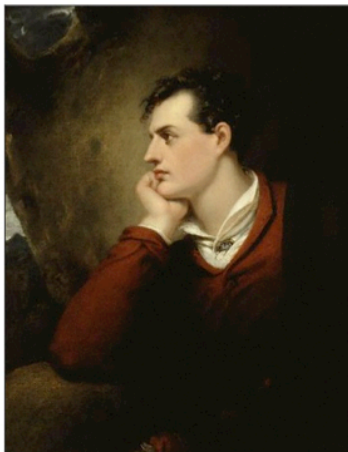
Focus on the following pictures and quotes. What kind of person was Lord Byron and what was his relationship to Portugal? Speculate.

Portuguese readers of Byron's own century never forgave the poet they thought of as "the singer of Sintra" for *Childe Harold's* caustic comments on Portugal and its people [...].

GRAHAM, Peter (2007). «Book Reviews», in *European Romantic Review* – 18:3. London: Routledge. 437.



Thomas Phillips, *Lord Byron in an Albanian Dress* (replica) (1835)
Oil on canvas, 765 mm x 639 mm
National Portrait Gallery, London (npg.org.uk, 01-02-2011)



Richard Westall, *Lord Byron* (1813)
Oil on canvas, 914 mm x 711 mm
National Portrait Gallery, London (npg.org.uk, 01-02-2011)

And you, poet, do not be astonished
As these words reach your tomb,
For it was your singing that broke the peace the dead men deserve
When it spat on the tomb of a people.

LEMOS, João de (1835). *To Lord Byron*. Translation: SOUSA, Maria Leonor Machado de (2005). «'Tempting Demon': The Portuguese Byron», in CARDWELL, Richard (ed.), *Reception of Byron in Europe*, 2nd Ed., London: Continuum. 165.

AMOSTRA 3.7 (1/3)



ENGLISH (LEVEL 7)

*

THE WORLD OF WORK: READING AND WRITING TEST

Teachers: Constança Alves and Nuno de Oliveira * Class: 11.º 7 * School Year: 2010-11 (2nd Term)

I

1. You are about to read a text titled *Why every girl wants to be a fashion stylist*. Write down (at least) a couple of reasons why you think this can be true.

II

2. Read the following text to find out the actual reasons behind this phenomenon.

WHY EVERY GIRL WANTS TO BE A FASHION STYLIST

by Gemma Soames (20-12-2009)

Styling is now a career with the profile, prospects and pay packet that millions of little girls aspire to

Every decade has one: a girl's dream career. In the 1950s, it was glam to be an air hostess. Come the 1960s, everyone wanted to be a model. Then there were the dream jobs of the 1970s (musician), 1980s ("businesswoman") and 1990s (working in PR). And what has emerged as top possible girl's job of the Noughties? Being a fashion stylist. Previously an insider's job with little recognition and even less money, styling is now a career with the profile, prospects and pay packet that
5 little girls aspire to. In their millions.

Everyone wants to be a stylist, see a stylist, have a stylist. Careers can be made [...] or broken [...] on the red carpet, thanks to outfits chosen by stylists. Celebrities create whole personae based on their fashion choices [...]. Stylists have become celebrities in their own right [...], with their own television shows and glamorous lifestyles. And young girls want a piece of the action. Applications for the London College of Fashion's foundation degree in styling and photography have
10 doubled in the past year [...].

So why the explosion in interest? Ask any top stylist and they will probably tell you they didn't even know the job existed when they started out. "I remember when I told my mum I was going to be a stylist," says Sophia Neophitou, editor-in-chief of *10 Magazine* and creative and fashion director of *Harper's Bazaar*. "She said, 'What? You wanna do hair?!' But it's actually a credible profession now — and it really can be lucrative."

15 Lucrative indeed, with stylists earning up to £5,000 a day for their efforts. Not bad for a job that, 20 years ago, consisted of "being the handmaiden. Literally on her knees, picking up the pins from the floor", according to Sarah Mower, contributing editor to American *Vogue* and author of *Stylist: The Interpreters of Fashion*. "It all changed in the late 1980s," she says, "when the names of fashion editors were put on magazine pages. Anna Wintour did it when she first came to edit British *Vogue*, because she believed they deserved acknowledgement for their work. Then, in the age of the supermodel, the fashion show
20 became a huge great production. You'd sit at a fashion show, and say, 'Who is the stylist?', as if that was the key." Next, the stylists went to work in-house for designers [...]. Suddenly, every celebrity worth a pap flash needed a stylist to dress them for every occasion — from the red carpet to a trip to the shops. "And it's been a very well-trodden path ever since," says Mower.

[...] How does she [Katie Grand, a renowned British stylist] explain the rise of her profession? "My gut feeling is that fashion has stopped being so elitist. People have learnt that fashion can be a multimillion-pound business, and with that you
25 have to have a certain approachability. That ivory tower of the designer in Paris definitely seems to have dissipated." There is

AMOSTRA 3.7 (2/3)

certainly no ivory tower when it comes to today's most high-profile stylists — those involved in the lucrative and fast-track world of celebrity styling. Take Rachel Zoe. The American celebrity stylist, known for her work with Lindsay Lohan and Nicole Richie (among other Zoebots, as they're dubbed), is probably the most famous of the lot — complete with her television show, *The Rachel Zoe Project*, a weekly global newsletter and, if rumours are to be believed, a fashion line to come.

- 30 Neophitou says it is the likes of Zoe who encourage young girls to hanker after a career as a stylist: "They see it as glamorous, working with celebrities," she says [...]. It isn't hard to see the appeal of a career in styling — seemingly steeped in glamour, influence and now money, too. "I think it's one of the best ways in the world to earn a living," says Grand. But those hell bent on the impossibly glamorous life of the stylist should beware. "It's incredibly hard work," says Neophitou. And even then, your payday isn't guaranteed. "There are far, far more fashion stylists starving — literally, working for no money — than
- 35 there are making thousands of pounds a day," says Mower.

Girls, you have been warned.

in http://women.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/women/fashion/article6957360.ece (23-03-2011)

3. Reread lines 1-14 and complete the following sentences:

- Styling is no longer regarded as an insider's job, since...
- Stylists are crucial to the success of celebrities because...
- Stylists have acquired the status of celebrities as a result of...

4. Reread lines 15-22 and complete the following table (the first row is done for you).

THE ROLES OF A FASHION STYLIST: A BRIEF TIMELINE	
Before the 1980s	A stylist was the equivalent to a handmaiden, working on her knees and picking up the pins from the floor.
In the late 1980s	
After the 1980s	

5. Reread lines 23-36 and find evidence for the following statements.

- There has been a democratisation of fashion.
- The connection to celebrities is the main reason behind the increased popularity of fashion styling.
- Styling does not, in the majority of cases, assure financial security.

6. What is the gist of this text? Summarise it in your own words.

7. Explain these expressions from the text in your own words.

- «a piece of the action» (ll. 8-9)
- «every celebrity worth a pap flash» (l. 21)
- «ivory tower of the designer in Paris» (l. 25)
- «seemingly steeped in glamour» (ll. 31-32)

AMOSTRA 3.7 (3/3)

III

Choose one of the following topics and write 150-200 words on it.

a. Read the quotes and look at the illustration by Chris Coady below.

[...] Celebrity culture has [...] an influence on society. As they are constantly in the media, they have become role models for adolescents and teenagers. [...] This [...] causes major debates concerning the influence of these famed people. For example, the appeal of drug and alcohol abuse has increased due to images of intoxicated celebrities spread across magazines and television. [...]

in <http://www.celebrityculture.net/> (23-03-2011)

While the worst excesses of celebrity culture may lend themselves to lurid headlines, it is worth remembering that there are many more celebrities who set a good example on a local and national level. They help in schools and community projects, promote sport and healthy lifestyles, take part in anti drug campaigns and encourage children to stay on in education and to stay safe.

in <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7296306.stm> (23-03-2011)



in <http://www.independent.co.uk/opinion/commentators/johann-hari/johann-hari-dont-dismiss-celebrity-culture-it-contains-deeper-truths-1811595.html> (23-03-2011)

What do you think about the views expressed above? Can the impact of celebrities in the life of teenagers be good, bad or both? Comment on the quotes and the image and express your opinion on the subject. Feel free to talk about your own experience(s).

b. Joel Garfinkle, founder of the renowned company Dream Job Coaching, in Oakland, California, states that:

Finding your dream job comes down to two things [...]. First, it's something you're passionate about and, second, it matches your talents.

in http://www.forbes.com/2006/02/22/jobs-careers-employment-cx_sr_0223bizbasics.html (23-03-2011)

Do you agree? What is your dream job? Write about it, describing what tasks, functions and/or responsibilities you would like it to involve and explaining why you feel that job would be right for you.

Good work!

AMOSTRA 3.8

Choose the appropriate heading for each section (A-M) from the table below.

Descriptive images	Settings	Images of people	How close are the characters to you? (Perspective)		
Image and text	Fashion and style	Objects	Composition	From reality to abstraction	Images of action
	Framing	Who or what are the characters looking at? (Gaze)		Important information	

CHECKLIST FOR PROBING THE CULTURAL MEANINGS OF VISUAL TEXTS

A. _____

- What kind of person/people are shown? (Policeman, model, child etc.)
- What kind of values do the people shown represent? (Kindness, physical beauty, honesty etc.)

B. _____

- Are they looking at each other or not looking at each other? What does this tell you about how they feel about each other?
- Are they looking at something else, an object or a place? How do they feel about it?
- Are they looking at you, the viewer? How are you expected to feel about them? Do you in fact feel this way?
- Are they looking at something else, out of the frame of the picture? What might it be? Can you tell? How do the characters feel about this unseen presence?

C. _____

- Are the people in close-up, medium-shot or long-shot? How does their distance from you make them seem to you – intimate, friendly or distant? Why do you think they have been shown this way?
- Are the characters facing you or angled away from you? How does this affect the way you feel about them? Are they distanced from you or are they inviting you to join them?
- Are you looking up at the characters, looking down at them or are they at eye-level with you? How does this affect the way you feel about them? Do you feel respect for them, superior to them, or are you equals?

D. _____

- How are the people in the image dressed?
- What does their style of clothing suggest about them? (Age, class, gender, nationality, ethnicity, profession...) Are they up-to-date or out-of-fashion? What values do you associate with the people based on their clothing?
- Is the person wholly or partially undressed? If so, where are they situated, and, by extension, where are you, the viewer, supposed to be? Is the person looking at you or away from you?

- Are you supposed to look at and admire him/her, pity him/her, envy him/her or feel desire for him/her? Do you?

E. _____

- What kind of object is shown in the image? What is its function? (Illustration, advertisement, diagram...)
- Can you see all of it or just part? Are you looking from above, below or head-on?
- Are you supposed to want it, understand it, make it your own etc.? Does the image enable you to do this? What kind of person would need to be able to understand, own or explain such an object? In other words, what kind of viewer are you expected to be?
- Does the object have a set of associations? What kind of people would own such an object, or wish to own it? Is it considered to be cheap or expensive, tacky or sophisticated? Why does it have these associations in your culture? Does it have the same associations elsewhere?
- Does the object have symbolic value? Does it symbolise values like beauty, youth, passion etc.? How did it come to have these values? Does the object have this value in your culture now or in the past? What about in other cultures?

F. _____

- Is there no apparent setting (i.e. is the object or person shown against a dark or indistinct background)? If not, why do you think you are being invited to focus only on the object or the person in the image?
- Is the setting identifiable? Is it a rural or an urban setting, a desert or the ocean, public or domestic etc.? Does it look like the kind of place you would wish to be in?
- Does the setting have any kind of associations? (*Romantic* mountains, *urban* squalor, garden *paradise* etc.) What kind of people might live, work or visit there?
- Is the setting used to illustrate a country or the home of a particular group of people? Do you think it is an accurate representation of the homeland or is it partial? If it is partial, why has this particular image been selected?

[...]

AMOSTRA 3.9

2. Focus on the following statement:

Culture is what we see. And what we see are also images. [...] Images are a product of culture. Images do have meanings and they try to convey a message. [...] To understand culture we have to search for the meanings in images and how they are communicated.

BERBERRI, B. (2003). *Understanding Culture through Images*. In <http://ekphrasistudio.wordpress.com/2009/12/16/understanding-culture-through-images/> (23-03-2011).

2.1. To know more about how you can understand culture through images, go through the "Checklist for Probing the Cultural Meaning of Visual Texts" and choose the appropriate heading for each section.

2.2. Try to analyse the following picture, using the checklist.



In <http://girlstalkblog.blogspot.com/2010/09/manolo-para-liberty.html> (22-03-2011)

AMOSTRA 3.10

I. Camera operations. Match the definitions with the corresponding pictures.

A. Field size (distance between the camera and the object)

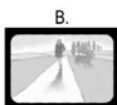
1. **Long shot:** people/objects shown from a distance (presents a larger picture for orientation).

2. **Full shot:** shot of the whole body/object (gives us a complete picture of somebody or something).

3. **Medium shot:** upper body, part of an object (brings viewers closer to a person/an action).

4. **Close-up:** head and shoulders (draws viewers' attention to somebody or something special, revealing somebody's feelings by showing his/her facial expression).

5. **Extreme close-up:** face only, or a detailed shot of an object (gives particular attention to a detail from a very short distance to show its importance in a scene).



B. Camera movement

1. **Static shot:** camera does not move (can give an impression of calmness).

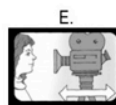
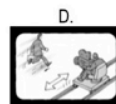
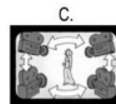
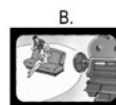
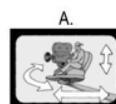
2. **To pan left/right** (gives a wider impression of a location; may follow an action or show different characters); **to tilt up/down** (shows an object or person in full length).

3. **Crane shot:** camera moves flexibly in all directions on a crane (a very flexible shot from different positions with smooth transitions).

4. **To zoom in on/out** (concentrates attention on or moves attention away from somebody or something).

5. **Tracking shot:** camera is on a vehicle moving on the ground (allows viewers to follow an action closely at eye-level; may add speed to a scene).

6. **Hand-held camera** (the abrupt, unsteady movements create an impression of reality/authenticity).



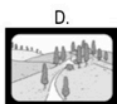
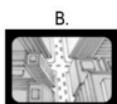
C. Camera position

1. **Establishing shot:** shows location at the start of a scene (gives an overview of the location in preparation for the following action).

2. **Over-the-shoulder shot:** from behind (viewers feel involved in the dialogue).

3. **Overhead shot:** bird's eye view (gives an impression of the action/setting below from an unusual perspective).

4. **Reverse-angle shot:** from the opposite side, usually shows a dialogue partner (used after the over-the-shoulder shot to give viewers the perspective of the other dialogue partner).

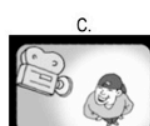
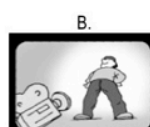


D. Camera angle

1. **High-angle shot:** from above (an unusual perspective from a higher position, which makes a character seem small and weak).

2. **Eye-level shot:** depending on the filmed person's eye-level (the usual horizontal perspective, often unnoticed by the viewer; no special function).

3. **Low-angle shot:** from below (an unusual perspective from a lower position: enlarges something and stresses its importance/power).



[...]

AMOSTRA 3.11



ENGLISH (LEVEL 7) * **THE SEPTEMBER ISSUE: A CRITICAL VIEWING**

Teacher: Nuno de Oliveira * Class: 11.º 7 * School Year: 2010-11 (2nd Term)

DOCUMENTARY FILM REVIEW QUESTIONNAIRE¹

Facts about the film:

1. What is the title of the film?
2. Who directed the film?
3. What is the main subject of the film?
4. What personalities appear in the film? What is their relevance in regard to the subject?
5. What is shown in the film and how is it shown? (Does the director use "behind-the-scenes footage", interviews, archive footage etc.?)

Your opinions. What do you think about:

6. The subject of the film?
7. The way the main subject was explored in the film?
8. The direction?
9. The music or any other elements you consider important?

Your recommendations to other filmgoers:

10. Do you recommend that people see this film? Why or why not?
11. What type of filmgoer is most likely to enjoy this film?

¹ In STEPLESKI, S. & TOMALIN, B. (1990). *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. New York et al.: Prentice Hall. 60. (Adapted for use with a documentary film.)

AMOSTRA 3.12

1. Comment on this quote from Anna Wintour:

If you look at any great fashion photograph out of context, it will tell you just as much about what's going on in the world as a headline in *The New York Times*.

in <http://www.guardian.co.uk/media/2006/may/27/pressandpublishing.fashion> (15-03-2011)

2. Look at the following US Vogue covers:



in <http://forums.thefashionspot.com/> (15-03-2011)

a. Analyse them using these criteria:

- person on the cover
- cover artwork / design
- representation of fashion and other (interesting) details

b. Try to order them chronologically, justifying the reasons for your choices.

c. Do you notice any significant differences throughout time? What might be the reasons behind them? Speculate.

APÊNDICE 4:

AMOSTRAS DE MATERIAIS
PRODUZIDOS E APLICADOS
NO ÂMBITO DA P.E.S. EM ALEMÃO⁷

⁷ A didatização de todos os materiais incluídos é da nossa autoria.

AMOSTRA 4.1

Ergänzen Sie!

s Einfamilienhaus (er)

s Fachwerkhaus (er)

s Reihenhaushaus (er)

r Bauernhof (e)

s Schloss (er)

e Wohnung (en)

r Wolkenkratzer



1. s Fachwerkhaus (er)



2.



3.



4.



5.



6.

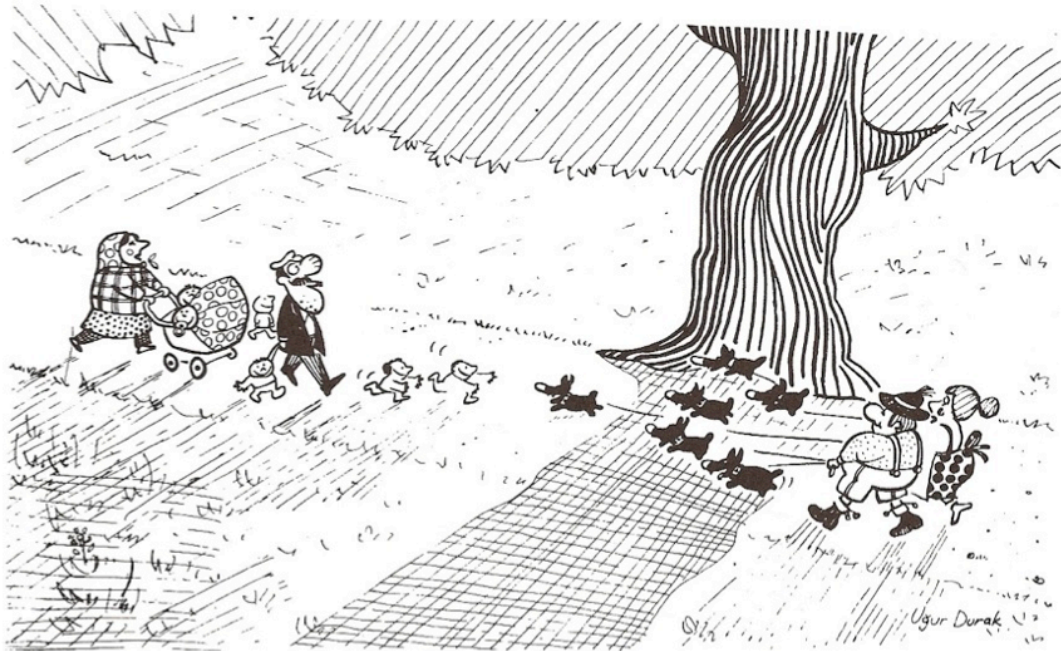


7.

Bilderquelle: Google Images (05-10-2010)

AMOSTRA 4.2

I. Schauen Sie das Bild an. Was sehen Sie? Gibt es Unterschiede zwischen die Personen?



aus SCHERLING, T. & SCHUCKALL, H.-F. (1992). *Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt. 111.

AMOSTRA 4.3

[...]

Weihnachtsbäume in Deutschland



DEUTSCHES BILD VON ZIRCA 1800

Weihnachtsbäume sind eine uralte deutsche Tradition.

Quelle: Google Images (05-12-2010)

[...]

Weihnachtsbäume in Portugal

König Ferdinand II importiert den Weihnachtsbaum.



D. Fernando II, A Chegada do Pai Natal (o. D.)
Gravur, o. M.
Nationaler Palast von Ajuda, Lissabon



Weihnachtsbaum
im Windsor Schloss
(Pressedarstellung z. 1848)

Quelle: Google Images (05-12-2010)

[...]

Cf. p. 37.

AMOSTRA 4.4

[...]

Welche Mahlzeit?

A) Frühstück

B) Mittagessen

C) Abendessen

Albert Anker (1879)
Öl auf Leinwand, 65 x 81 cm
Kunstmuseum Basel



Quelle: Google Images (01-01-2011)

Cf. p. 38.

AMOSTRA 4.5.

[...]



[...]



[...]

Cf. p. 39.




AMOSTRA 4.6

6. Wo kann man das machen? Ergänzen Sie die Regel.

auf dem am an der im am in der im auf der

Präpositionen: in, auf an + Dativ

Wo?

in + Dativ 	auf + Dativ 	an + Dativ 
(r) <u>im</u> Park/Fluss	(r) _____ Platz	(r) _____ Fluss
(s) _____ Café	(e) _____ Insel/Strasse	(s) _____ Tor
(e) _____ Spree/Strasse		(e) _____ Spree

AMOSTRA 4.7

6. Straßenverkehr in Berlin: der Velotaxifahrer und der Fahrradkurier. Sehen Sie das Video *Arbeitsplatz Berlin – mit dem Rad durch die Hauptstadt* an und beantworten Sie die Fragen.

a. In diesem Film lernen wir zwei junge Männer kennen,

- 1) die mit dem Fahrrad Geld verdienen.
- 2) die nur bei schönem Wetter Rad fahren.

b. Von Mai bis Oktober transportieren Velotaxis allein in Berlin mehr als

- 1) 500.000 Fahrgäste.
- 2) 350.000 Fahrgäste.

c. Der Velotaxifahrer macht das als

- 1) Hauptjob.
- 2) Nebenjob.

d. Der Vorteil des Velotaxis liegt darin, dass man Sehenswürdigkeiten

- 1) aus anderen Perspektiven zeigen kann.
- 2) aus konventionellen Perspektiven zeigen kann.

e. Ein Fahrradkurier fährt

- 1) mehr als der normale Fahrradfahrer.
- 2) so viel wie der normale Fahrradfahrer.

f. Ein Fahrradkurier transportiert alles,

- 1) was beweglich ist und sich auf dem Rücken wegfahren lässt.
- 2) was man sich vorstellen kann.

g. Für den Fahrradkurier ist der Straßenverkehr in Berlin

- a) sehr gefährlich.
- b) harmlos.

h. Gibt es solche Jobs in Ihrem Land?

i. Finden Sie diese Jobs attraktiv?

Video aus: AAVV. (2008). *Bilderbogen D-A-CH: Videoreportagen zur Landeskunde* DVD, Berlin/München: Langenscheidt.

AMOSTRA 4.8

CHECKLISTE ZUR SONDIERUNG DER KULTURELLEN BEDEUTUNG VON VISUELLEN TEXTEN				
Welche Überschrift passt zu den Abschnitten A bis M?				
Menschenbilder	Bild und Text	Bilder mit Darstellung von Handlung	Umrahmung	Mode und Still
Von Realität zu Abstraktion	Umgebung	Wie nah sind die Personen zu dir (Perspektive)?		Komposition
Gegenstände	Wen oder was schauen die Personen an (Blick)?	Wichtige Information		Beschreibende Bilder
A. Was für eine Person finden wir auf dem Bild und was repräsentiert er/oder sie?		H. Sind die Elemente des Bildes als Ganzes dargestellt, oder sind die durch eine Art "Rahmen" voneinander getrennt? Was kann das bedeuten?		
B. Was schauen sie an und wie fühlen sie sich darüber und wie fühlst du dich darüber?		I. Was siehst du im Vor- (wichtig) und was siehst du im Hintergrund (nicht so wichtig) deines Bildes? Ist ein Element auf dem Bild auf eine andere Weise in den Vordergrund gestellt?		
C. Sind sie in der nahen, mittleren oder weiten Perspektive? Sieht man ihr Gesicht? Wie fühlst du dich darüber?		J. Gibt es Handlung auf dem Bild? Ist es eine physische oder eine psychologische Handlung? Wie ist die Handlung porträtiert?		
D. Was tragen sie? Was sagt uns ihre Kleidung über sie?		K. Manchmal müssen Sie nur das Bild beobachten, weil es keine Handlung gibt). Wie fühlen Sie sich darüber, was Sie auf dem Bild beobachten?		
E. Was für Gegenstände sind auf dem Bild gezeigt? Was ist ihre Funktion? Was symbolisieren sie? Wie fühlst du dich über sie?		L. Scheint der Bildinhalt realistisch oder unrealistisch? Wie ist die Stufe der Realität/Unwirklichkeit erreicht?		
F. Gibt es keine sichtbare Umgebung? Ist die Umgebung erkennbar? Hat sie eine Bedeutung?		M. Wie ist der Text platziert in Bezug auf das Bild? Was für eine Bedeutung gibt er?		
G. Gibt es etwas in der Mitte (wichtig) oder an der Seite (nicht so wichtig)? Gibt es etwas oben (Ideal) oder unten (Realität)? Gibt es etwas links (Kontext) oder rechts (Thema)?				

aus CORBETT, John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon et al.: Multilingual Matters. 160-165.
 (Übersetzt, adaptiert und gekürzt).

AMOSTRA 4.9

1. Schauen Sie das Filmplakat auf der rechten Seite an.

1.1. Antworten Sie auf die folgenden Fragen:

- a. Wer ist zu sehen?
- b. Wo sind die Personen?
- c. Was tun sie?

1.2. Kommentieren Sie das folgende Zitat:

Bilder sind ein Produkt der Kultur. Bilder [...] haben Bedeutungen [...]. Um die Kultur zu verstehen, müssen wir nach den Bedeutungen von Bildern suchen.

In BERBERRI, B. (2003). *Understanding Culture through Images*. In <http://ekphrasistudio.wordpress.com/2009/12/16/understanding-culture-through-images/> (23-03-2011). (Übersetzt)

1.3. Ergänzen Sie die „Checkliste zur Sondierung der kulturellen Bedeutung von visuellen Texten“.

1.4. Analysieren Sie das Bild. Benutzen Sie die „Checkliste zur Sondierung der kulturellen Bedeutung von visuellen Texten“.



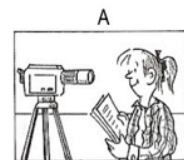
aus: www.filmposter-archiv.de (28-03-2011)

AMOSTRA 4.10

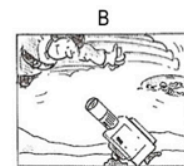
[...]

2. Kameraperspektive: ordnen Sie je ein Bild zu.

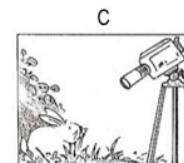
a. Vogelperspektive (Kamerablick von oben → die Dinge wirken klein, schwach für den Betrachter).



b. Normalsicht (normale Sicht aus Augenhöhe → die Dinge wirken normal, gleich für den Betrachter).



c. Froschperspektive (Kamerablick von unten nach oben → die Dinge wirken groß, mächtig für den Betrachter)



aus: BIECHELE, B. (2006). *Genial A1: Videotrainer*. Berlin/München: Langenscheidt. 29-31. (geändert)

[...]

AMOSTRA 4.11

DIE VIER STUFEN VON FILMSZENEANALYSE	
Sehen Sie das Filmsegment an und füllen Sie die Tabellen aus.	
Stufe 1: erste Betrachtung – Fokus auf Handlung	
→ Versuchen Sie, das Wesentliche der Handlung (und wichtige Sätze des Dialogs) zu verstehen.	
Umgebung <ul style="list-style-type: none">• Wann und wo?• Was für eine Atmosphäre?	
Handlung <ul style="list-style-type: none">• Was passiert und warum?	
Spannung <ul style="list-style-type: none">• Welche Fragen werden nicht beantwortet?• Warum will man weiterhin ansehen?	

[...]

6. Sehen Sie den Rest des Films und schreiben Sie eine kurze Filmkritik. Antworten Sie auf die folgenden Fragen:

- a. Wie heißt der Film?
- b. Wie alt und populär ist er?
- c. Wer ist der Regisseur? Wer sind die Schauspieler?
- d. Was passiert?
- e. Wie finden Sie den Film? (Interessant, spannend, langweilig, lustig, traurig...?)

Aufgabe basiert auf: THULEEN, N. [2004]. *Arbeitsblatt: Literatur und Film* [online]. Verfügbar unter:
<<http://www.nthuleen.com/102/hausaufgaben/ws10litfilm.html>> [15. Januar 2011].